دور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدي الأطفال

إعداد
د.عفاف أحمد عويس
أستاذ مساعد علم النفس
كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة

تقدم
للجنة العلمية الدائمه للترقية الاستاذيذة

اكتوبر : ١٩٩٨

دور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال

عندما طلبت من أبنتي أن تشتري ليارا حفديتي، بعد أن أتمت العامين، قصصا تحكيها معها، كنت أتابع هذا الطلب باهتمام وأسألها: هل اشتريت القصص؟ فتقول: أي قصص يأمي في هذا السن؟! إن الناس حينما أقول لهم هذا الموضوع يضحكون. وبعد شهور قلائل كانت يارا تحكي بمساعدتي قصة جهاد النشيط والعنزات الثلاث والذئب، والأرنب الغضبان بمهارة أذهلت الجميع (انظر الصورة: ص ٥٥).

تقدم هذه الورقة رؤية نظرية نفسية عن دور القصص كوسيط ثقافي يتعلم منه الطفل "ذاتياً" مهارات النمو المتكامل بناء على بعض النظريات الارتقائية التي اهتمت بالفرد كانسان مدفوع إلى تحقيق ذاته، وتأثيره الاجتماعي، وهويته الذاتية، وتوازنه المعرفي، واتزانه القيمي.

كما تقدم تصور الخصائص الأطفال والمهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية المرتبطة بالقصص.

وتقدم أيضاً استعراضاً للدراسات التي أهتمت بدور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية في العشر سنوات الأخيرة (١٩٨٨-١٩٩٨) لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الإبتدائية . وتنتهي بعدد من المقترحات والتوصيات في مجال البحث العلمي والتدريب على أساليب وبرامج تنمية المهارات النمائية للأطفال عن طريق القصص.

ويتضمن العرض بناء على ما سبق ما يلي:

مقدمة: القصة والتعلم الذاتي

أولاً: بعض المداخل النظرية النمائية النفسية المرتبطة بالتعلم الذاتي وموقع القصص منها.

ثانياً: خصائص الأطفال والمهارات المعرفية والإجتماعية والوجدانية المرتبطة بالقصص.

ثالثاً: الدراسات التي أهتمت بدور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية

لدى أطفال ما قبل المدرسة.

رابعاً: الدراسات التي اهتمت بدور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدى أطفال المدرسة الإبتدائية .

خامساً: خاتمة ومقترحات بحثية وتوصيات.

مقدمة: *القصة والتعليم الذاتي*:

منذ أن دعت اللجنة الدولية لتطوير التربية (١٩٧٢) إلى تبني مفهوم "التعلم بمعناه الواسع" دون اعتبار أين ومتى وكيف يحدث التعلم، نشطت بناء على ذلك الدراسات والبحوث حول التعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة والذي لا يقتصر على المواد المدرسية والمهارات الاكاديمية.

وقد أطلق المهتمون بالتعلم الذاتي على هذا النوع من التعليم، التعليم اللاشكلي (غير النظامي) ويشير إلى العملية التي يكتسب من خلالها الفرد معلومات وقيم وإتجاهات ومهارات من الخبرة اليومية في بيئته (الأسرة، العمل، اللعب، أجهزة الاعلام والثقافة) على مدى الحياة، (طلعت منصور، ١٩٧٧: ٨: ١٠).

من هذا الموقع تأخذ القصة مكانها كإطار وأسلوب للتعليم الذاتي تنمو من خلالها المعارف والقيم والإتجاهات من أجل استمرار النمو الإنساني المتفرد، المستقل، المعتمد على نفسه، الكفء المقتدر، القادر على حل الصراعات. وهي أهداف اشار إليها المدخل الإنساني الانمائي في الفهم السيكولوجي المعاصر للإنسان. الذي يرى أن الإنسان مدفوع لأن يجعل لوجوده معنى وأن يكون حضوره خلاقا مبدعا (انظر المرجع السابق: ٣٢٣) وهي نفسها أهداف التعلم الذاتي.

إن الدعوة إلى الإهتمام بالتعلم الذاتي والتعليم اللاشكلي لم تنشأ من فراغ فقد سبقتها ونبهت إليها بعض النظريات الارتقائية التي وجهت التربية والعلاج والارشاد النفسي في الفترة الأخيرة. فنظرية الاحتياجات النفسية لماسلو والتعلم الاجتماعي لباندورا والنمو المعرفي لبياجيه والنمو الوجداني لاريكسون ونمو الحكم الخلقي لكوهلبرج تشير في مضمونها أن النمو يحدث

ويتأثر بمجهود الفرد النامي لاشباع احتياجاته والتعلم من خبرات الآخرين واكتساب المعلومات التي تساعده على حل المشكلات والسعي إلى بلوغ الكفاءة والقدرة على التعامل مع الآخر طبقا لقواعد لا تضر به أو بالآخر.

هذه المضامين النمائية التي يتضح فيها سعي الفرد وجهوده من أجل النمو والارتقاء تقوم القصة (خاصة في مرحلة الطفولة) بدور أساسي فيها.

فقصة الأطفال بما تتميز به من قدرة على جذب الانتباه والتشويق واثارة الخيال مجال خصب لتنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية للأطفال. نظراً لتمتعهم بخاصية القابلية للاندماج وتمثيل الأدوار والتفاعل مع ما يقدم لهم من منبهات جذابه إلى جانب قابليتهم للتعلم من خلال النموذج (القدوة) (عفاف عويس ١٩٩٢: ٦٣).

سوف نقدم في هذه الورقة أولا لمحات عن المداخل النظرية النمائية التي وجهت الانظار إلى أهمية التعلم الذاتي مع محاولة لتلمس موضع قصة الطفل في هذه المداخل النظرية التي تهدف جميعها إلى توضيح كيف يسعي الإنسان إلى النمو والارتقاء المتكامل في الجوانب المعرفية والاجتماعية والوجدانية من أجل السيطرة على البيئة أو التكيف معها.

ويقودنا هذا المدخل النظري إلى تتبع الدراسات التي أهتمت بدور القصة في تنمية المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية لدى مرحلتي الطفولة المبكرة ومرحلة المدرسة الابتدائية. ثم نختتم هذا العرض بمحاولة تقييم الجهود المصرية والعربية في مجال البحث الخاص بدور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية، وتقديم مقرحات بحثية للدارسين في هذا المجال وتوصيات قابلة للتطبيق.

اولاً: المداخل النظرية النمائية المرتبطة بالتعلم الذاتي وموقع قصص الأطفال منها:

يستعرض هذا الجزء لمحات عن:

١- نظرية الاحتياجات النفسية لماسلو (تحقيق الذات)

٢- نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (التأثير الإجتماعي)

٣- النظرية النفسية الاجتماعية لاريكسون (الهوية الذاتية)

٤- نظرية بياجيه المعرفية (الإتزان المعرفي)

٥- نظرية كوهلبرج في النمو الخلقي (التوازن القائم على العدل)

وكما ذكرنا في المقدمة فإن اختبار هذه النظريات النمائية كمدخل نظري في هذه الدراسة جاء من إيمان الباحثة بأهمية التعلم الذاتي وضرورة أن يكون منهجا تربويا يمارس في جميع المؤسسات التي تتعهد الطفولة في بلادنا. كما جاء أيضاً من قناعتها بدور القصة في تعليم الطفل والراشد ذاتيا الكثير من الخبرات التي يحتاج اليها في حل مشكلاته المعرفية او الاجتماعية أو الوجدانية.

١- نظرية الاحتياجات النفسية:

يرى أصحاب الاتجاه الانساني وعلى رأسهم براهام ماسلو وكارل روجرز أن الأطفال منهمكين في معرفة أنفسهم وعالمهم وكلما ازدادوا معرفة ازداد بذلك عالمهم وازدادت معرفتهم بذواتهم. ولكي يصل الانسان إلى ذاتيته عليه أن يعرف كل ما يتعلق بالتفاعل الاجتماعي. في أي شيء يتشابه مع الآخرين وفي أي شيء يختلف. ومن ناحية أخري يقرر ماسلو أن الأطفال يتميزون بقدرات إدراكية هائلة إلى جانب القدرات الوراثية والفسيولوجية.

وهكذا فإن أصحاب الاتجاه الانساني يفسرون النمو على أنه نموذج كلي خلاق وليس تكوينات وشرائح مجتزأه أو مختاره يصعب معها فهم الجوهر الحقيقي لعمومية الانسان التي تنطوي على امكانات هائلة لتحقيق مستويات أفضل باستمرار نحو التقدم والارتقاء.

وهو أيضاً محكوم بغايات لتحقيق المستوى الأمثل والاكتمال الشخصي ولذلك فان

التغير الشخصي من فترة إلى أخرى ، بسبب "الخبرة" إذا كان في اتجاه إيجابي يعني الكفاءة والقدرة والنمو والارتقاء.

قدم ماسلو نموذجه الهرمي المعروف، للحاجات وحددها في خمس حاجات رئيسية هي الحاجات البيولوجية والفسيولوجية والحاجة إلى الأمن والحاجة إلى الحب والحاجة إلى تقدير الذات والحاجة إلى تحقيق الذات.

وقد استنبط المربون والباحثون من هذه الحاجات الخمس عددا كبيرا من الحاجات المناسبة للأعمار المختلفة والمناشط المختلفة أو المهارات المختلفة التي تساعد الإنسان في النهاية إلى تحقيق ذاته.

وفي دراستنا هذه يمكننا أن نقترح عددا من الحاجات المباشرة وغير المباشرة التي يسعى الطفل إلى تحقيقها من أجل نمو الشخصي في اتجاه تحقيق ذاته والتي يمكن أن تكون القصة أحد السبل التي تشبع عن طريقها هذه الحاجات وبالتالي تنمو لديه مهارات اشباعها.

١- الحاجة إلى الطمأنينة والراحة:

يبدأ إحساس الطفل بالسعادة والرفاهية الطبيعية في حضن الأم والأب ويتضمن هذا الإحساس بالراحة والشبع، وهو إحساس يمنح الأمن للصغار والكبار أيضاً. وتقول مارجريت والن أن من كانوا يكتبون قصص الجن والعفاريت في الأزمان الماضية نادرا ما كانوا يجدون الطعام المشبع أو الغطاء الذي يقيهم من البرد ولذلك امتلأت قصصهم بكلام عن الموائد المليئة بالطعام والمواقد الدافئة والملابس الفاخرة والجواهر واللآلىء الثمينة، وهي تشكل مظاهر أو رموز للراحة والطمأنينة المادية «الجسمية" للجنس البشري (Wallon, 1978:90).

٢- الحاجة إلى الحب المتبادل:

كل من أفراد الجنس البشري في حاجة إلى الحب الانساني ، وإذا تعذر اشباع هذه الحاجة بحث عنها في اتجاهات أخرى "حب النباتات والأشياء والحيوانات" ويتلقى الأطفال

دروس الحب الأولى في الأسـرة. ويمكن للقـصص أن تسـاعـد في حل المشكلات المرتبطة باشباع حاجة الطفل إلي الحب كأن يجد الطفل المنبوذ أن له شبيها له في القصص فيشعر بأنه ليس مختلفا وقد يكتشف أساليب جديدة للتغلب على مشاعر النبذ أو أساليب جديدة لكسب الحب. وقد تجد الطفلة التي ترى أن أمها كثيرة الأوامر والنواهي أن هناك أمهات كثيرة مثلها. وقد يجد كثير من الأطفال من خلال القصص أن الأسرة والعائلة تعني الكثير بالنسبة له. وان اشباع هذه الحاجات خارج نطاق الأسرة له مخاطره.

٣- الحاجة إلى الانتماء:

تأتي الحاجة إلى الانتماء بعد الحاجة إلى الطمأنينية والحب، والانتماء للأسرة "العائلة" ليست إلا تعبيرا عن حب الطفل لنفسه واعتزازا بأن له أب يفخر به واخ أكبر يساعده..الخ. والانتماء للأسرة هو بداية الانتماء للجماعة ، الأصدقاء، أهل الحي، أهل المدينة.. الخ. ويمكن لقصص الأطفال أن تشبع هذه الحاجة من خلال ابراز أهمية الانتماء للأسرة والصديق وتعرض نماذج للكفاح من أجل كسب الحب، وأطفال أخذوا مركزا مرموقا في جماعتهم لأنهم محبوبين بعد أن كانوا منبوذين.

ان التغيرات الاجتماعية الهائلة التي تمر بها المجتمعات اليوم من حروب وتفرقة عنصرية او اجتماعية ، يحتاج إلى نوعية من القصص تخاطب فئات الأطفال المقهورين أو المظلومين والذين يعانون من مشكلات لا ذنب لهم فيها فتقدم لهم حلولا واقعية تفاؤلية تجعلهم يكتشفون أن هناك جماعات متعدده من البشر يمكنهم الانتماء إليها والتماثل معها «العالم ليس كله شرا» (Ibid; 22-24).

٤- الحاجة إلى بلوغ الكفاءة:

التعامل مع البيئة بكفاءة قوة فطرية دافعة للسلوك تبدأ مع الوليد الذي ينقب ببصره ويلمس ويزحف ويمسك بالاشياء. وتتدرج هذه الحاجة مع نمو الطفل فيتجه إلى اكتساب المهارات المعرفية والوجدانية والفنية، والإتصالية من أجل الإحساس بالكفاءة . والطفل

مثل الكبير لابد أن يشعر بالكفاءة من ناحية أو أخرى حتى يكون راضيا سعيدا متوافقا.
وعلى النقيض من ذلك فإن الإحساس بعدم الكفاءة يولد الشعور بالفشل والعجز.
والقصص التي تعرض لأبطال يحاولون اثبات كفاءتهم رغم ما يعترضهم من صعاب تنمي الاحساس بالكفاءة الذي يعوض الاحساس بالنبذ وعدم التقبل. ولذلك فإن القصص التي تحكي عن أبطال خجولين في مجال معين، مثل الرياضة البدنية والعزف والغناء فإن ذلك يؤدي إلى قبول الجماعة فيسعد بالحب والانتماء.

٥- الحاجة إلى المعرفة:

يحتاج الطفل إلى المعرفة، والسؤال، والتأكد، والتحقق من مفاهيم أو أشياء تساعده في نموه الشخصي. وقد لا تكون لديه الفرصة ليسأل عنها بطريق مباشر (المعلم/الأسرة) وتستطيع القصص أن تقدم له اجابات عن تساؤلاته أو تؤكد له معلومة معينة. إذا ما تعود على التنقيب بنفسه عن المعلومة كما قد تدفعه إلى الكشف عن خفايا معلومة معينة عن طريق دوائر المعارف والقواميس والأطالس.

٦- الحاجة إلى الجمال والترتيب:

إن الحاجة إلى الجمال والترتيب ترتبط بالحاجة إلى الطمأنينة والكفاءة فهي تيسر اشباع هاتين الحاجتين والقصص التي تقدر الجمال والترتيب فتعرض صورا فنية أنيقة من التراثي تنمي حاسة التذوق الفني والأدبي فتنمو لدى الطفل مهارة النقد والابداع.

٢- نظرية التعلم الاجتماعي:

جاءت نظرية التعلم الاجتماعي لتؤكد أن تعلم السلوك لا يمكن أن تفسره فقط مبادىء نظريات التعلم القائم على التدعيم التقاربي المتتابع. فهناك انماط من السلوك يتعلمها الفرد دون أن يقصد وكل ما يحدث هو أنه يلاحظ افرادا آخرين في المجتمع يظهرون هذا السلوك. فتعلم لغة المجتمع تتم بوجود نماذج تتكلم امام الطفل. وفي ذلك يقول والترميشيل: أن ما نعرفه وما نسلكه يحدث بناء على ما نسمعه وما نراه وليس ما نسمعه فقط (Michel, 1971)

وفيما يرى باندورا فإن التعليم الإجتماعي يحدث في صورة تفاعلية بين ثلاثة محددات :

١- معارف الشخص ومدركاته وعماياته الداخلية الأخرى.

٢- البيئة المشاهدة .

٣- السلوك المنتج .

والتعلم بالملاحظة يحدث دون قصد من جانب المعلم والمتعلم ودون أن يحصل النموذج على أي دعم لسلوكه «احياناً» وهو ما يسمى التعلم بالمتابعة وفيه يتعلم الطفل استجابات جديدة من مشاهدة النموذج فالطفل الذي يشاهد أمه تعبر عن غضبها بأن تخفض صوتها ويشاهد والده يعبر عن غضبه بالصراخ والصوت العالي قد يتعلم أن يدمج هاذين النمطين من السلوك في سلوك مبتكر فيجعل أخته تصرخ عن طريق إهانتها بصوت منخفض أو ايذائها «خفية»

وقد يتعلم الطفل من النموذج المخزون لديه فقد يرى طفلاً تعود على أن يساعد جدته ، طفلاً آخر يساعد رجلاً عجوزا في عبور الطريق فيندعم لديه سلوك المساعدة لجدته في مواقف تالية.

وفي ذلك يقول باندورا أنه في كثير من الحالات يشتق الافراد قواعد ومبادىء عامه للسلوك من الملاحظة فهم في ذلك لا يقلدون ما يسمعون وما يرون فقد لا يستخدم الطفل التعبيرات او المفردات التي استخدمها النموذج لكنه يتعلم مما لاحظ اساليب واستراتيجيات للتفاعل يعبر بها عن مشاعره (في هذا المثال : مشاعر الغضب) (Bandura; et al, 1963)

ويكتسب الناس العديد من الاستجابات عن غير قصد عن طريق الملاحظة مثل عادات الاكل ، المفردات اللغوية ، الاشارات غير اللفظية الآداب العامة، الأدوار....الخ .

والنماذج الرمزية لها نفس تأثير النماذج الحية في تعلم السلوك .

أهم النماذج الرمزية أبطال القصص والأفلام والمسرحيات الخ .ويقول باندورا أن محاكاة النموذج، أو تعلم الإستجابة المشاهدة، يحتاج إلى توفر دوافع معينة لدي المتعلم تجعله ينتبه» الى النموذج .

وينتبه الفرد الى النموذج بسبب المترتبات أو التدعيم الذي يلقاه هذا النموذج سلباً أو إيجاباً بسبب الخصائص الشخصية التي يتميز بها النموذج ، وكذلك خصائص المشاهد .

بالنسبة لتدعيم السلوك الملاحظ فقد ذكر باندورا ما يلي :

١- مكافأة النموذج تؤدي الى تقليده .

٢- الصفات الإيجابية التي يتحلى بها النموذج (هذا يعني أنه يكافأ بصفة عامة لأنه مجتهد نظيف...الخ)

٣- خصائص النموذج (العمر ، المركز الإجتماعي، النوع ،الدفء،الكفاءة ..الخ).

وعادة ما يقلد الأطفال من في مثل سنهم ، أو من لهم مكانه مميزة بين الآخرين أو من لديه سلطة المنح أو التحكم (توزيع الحلوى ، اللعب، مشاهده التليفزيون) أو من في نفس جنسهم وطبقتهم الإجتماعية أو تعليمهم ..الخ أو أي أشخاص في مقدور المشاهد أن يقلدهم . وهنا نلاحظ أهمية أختيار أبطال قصص الأطفال بعناية .

وقد يقلد الأفراد النماذج التي تتفق مع الأسلوب الذي ينتهجونه في الحياه كتقليد الفتيات لنجمات السينما أو بنات الطبقة الراقية.

وقد تؤثر خصائص المشاهد في سهولة تقليد النموذج فالطفل المعتمد يميل الى تقليد النموذج أكثر من الطفل المستقل.

والطفل الذي يقع في منطقة متوسطة من حيث الإستثارة الإنفعالية يكون أميل الى التأثر بسلوك النموذج أكثر من غيره (ليندادافيدوف، ١٩٩٢ : ٣٤٠)

وهكذا فإن التعلم الإجتماعي يحدث دون قصد وإن المتعلم لا يقلد ما يراه بل يتعلم السلوك بناء على ماشاهده وأن الفرد قد لا يسلك بناء على ما تعلمه من النموذج الآن بل يتعلم من مخزون ما لاحظه سابقاً ، وأن النماذج الرمزية لها نفس تأثير النماذج الحية. وأن تدعيم النموذج وسماته الشخصية وخصائصه الإجتماعية عوامل جذب للإنتباه له والإستفادة منه . أخيراً فإن خصائص المتعلم (المشاهد) وسماته الشخصية وما يلقاه من تدعيم في حياته هي

أيضاً عوامل إنجذاب الى النموذج.

وهكذا نستطيع أن نقدر دور أبطال القصص بما تتميز به وبما يتميز به الطفل (المتلقي) في أن تكون نموذجاً للتعلم ليس في المجال الإجتماعي فحسب بل ربما في المجال المعرفي والمجال الوجداني طبقاً لمبدأ تكامل السلوك الإنساني.

٣- نظرية الإرتقاء المعرفي :-

ركز بياجيه على النمو العقلي والمعرفي الذي يطرأ على الإنسان منذ الميلاد .

وحدد للنمو مدى الحياة مراحل كبرى تتحقق في ضوء أنماط من العمليات العقلية التي توجد في الأعمار المختلفة. تلك العمليات التي تقوم بدور المصفاه التي يفهم من خلالها الإنسان ،أحداث البيئة من حوله. وكل مرحلة تعتمد على بناء خاص للحقيقة أو الواقع الذي ينعكس في سلوك الفرد .

ولعل أعظم ما قدمه بياجيه الى علم النفس والتربية هو أثباته أن الطفل ليس راشداً صغيراً نظرته للعالم قاصرة أو غير مكتملة فقد نبه بياجيه إلى أن نظرة الطفل نظرة لها منطقها الخاص وهذا يعني أن الفرق بين منطق الطفل ومنطق الراشد ليس فرقاً في الدرجة أو الكم لكنه فرق في الكيف وهذا يعني أيضاً أن الطفل يتعلم بنفسه وبدأً من خبرته .

وعلى ذلك فقد كان أهتمام بياجيه في نظريته منصباً على التفكير المتمثل في تكوين المفاهيم . ويرى أن القدرة على تنظيم العالم شديد التعقيد من حولنا من خلال الأفكار والمفاهيم هي التي تجعلنا نستطيع أن نتحرك بكفاءة في العالم المحيط بنا ، وتجعلنا أيضاً نسعى الى تحقيق أهدافنا ونتصرف مع الأشخاص الآخرين ونواجه المشكلات ، ونعالج الأشياء المحيطة باكبر قدر من الدقة والشقة، أي أن قدرتنا على تكوين نظام من المفاهيم التي تستخدم كمرشحات للخبرة والأحداث التي تمر بنا والتي نمر بها من خلال القصص تشكل إستجاباتنا للمنبهات الصادرة من البيئة حولنا وهي وسيلة تساعدنا على حسن التوافق مع هذه البيئة.

وتعتمد عملية تكون المفاهيم من أجل التكيف مع البيئة على أساس عمليات أبسط منها

فالطفل عليه أن يتعلم التمييز بين التنبيهات والإستفادة من الخبرات السابقة عند الإستجابة لتنبيهات جديدة والقدرة على التعميم وإدراك الخصائص المشتركة بين المنبهات المختلفة..

وتتضمن عملية التكيف مع المنبهات ما يسمى بالتوازن الذي هو هدف أو أساس جوهري للنمو ولإحداث التوازن يقوم العقل بوظيفتين متكاملتين متفاعلتين هما : التمثيل والمواءمة .

والتمثيل هو عملية تلقي المعلومات عن البيئة وفهمها وأستخدامها في نشاط معين موجود بالفعل في ذخيرة الإنسان وهذا الفهم والإستخدام لا يحدث الا إذا نجح الفرد في أحداث التكامل بين الخبرات الجديدة والخبرات السابقة لديه . (فيحدث لها ما يحدث لعملية هضم الطعام) .

أما المواءمة فهي تلك العملية التي تجعلنا نتكيف مع الخبرات الجديدة بتعديل الأنشطة المعرفية القائمة أستجابة لظروف البيئة (الخبرات الجديدة) قد تؤدي عملية التعديل هذه الى إعادة تنظيم البنى المعرفية" في صورة مفاجئة وجديدة(المراحل).

وهدف النمو بهذا المعنى هو تحقيق التوازن بين عمليتي التمثيل والمواءمة بحيث يصبح الطفل آقدر على تناول الأشياء البعيدة عنه في الزمان والمكان ، وأقدر على استخدام الطرق غير المباشرة في حل المشكلات.(Piaget,1958)

وهكذا يكون الفرد منهكما في عملية مستمرة قوامها التمثل والمواءمة من أجل التكيف مع الواقع . وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه ركزت على محاولات الفرد لتنمية نسق من المفاهيم تساعده على التفكير ومواجهة المشكلات الا أن تلك العملية في رأي بياجيه لا تتم في فراغ فالنمو السيكلوجي للفرد يحتاج الى :

-زيادة الوعي.
- تعلم ادراك الذات في علاقتها بالآخرين .
- تعلم فهم الأحداث التي تقع في الابعاد المكانية والزمانية.
- أكتساب القدرة على التكيف والتغيير.

تلك الأبعاد التي تحقق النمو السيكلوجي المتكامل للفرد تسهم القصص، خاصة في مرحلة الطفولة في تكونها ونموها وتدريب الفرد على تحقيقها.

والإنسان يقوم في كل لحظة بعمليات تمثيل ومواءمة من أجل تحقيق التوازن ليس في معارفه فقط بل في حياته النفسية والإجتماعية ولذلك فإن القصص (الخيالية خاصة) تساعد الأطفال على إجراء عمليات التمثل والمواءمة المتكررة لأن الخيال هو أداة الطفل للقيام بهذه العملية العقلية. وهو سبيله الى فهم الأدوار والأحداث التي تقع في عالمه. فقد يجد الطفل في إحدي القصص معلومة أو خبرة تساعده على التغلب على التنافر المعرفي حول موضوع أو مفهوم يشغله . ولأن حل هذا التنافر يعتمد على جهود الطفل من أجل (التوازن المعرفي) فإننا نزعم أن القصص الجيدة وما تقدمه من رموز غير مباشرة تساعد الطفل كثيراً على حل الصراع بين الأفكار المتنافره بهدف التكيف في النهاية، مع الواقع؛ فكثير من المفاهيم التي تعتمد عليها البني المعرفية، قد تكون غير محسوبة أو مضطربة في ذهن الطفل نظراً لما يشاهده من وقائع وممارسات حوله، مثل مفهوم الأمومة مفهوم العدالة ،مفهوم الأمن ، مفهوم العجز، مثل هذه المفاهيم قد يحسها في أذهان الأطفال بعض القصص التي تقدم أنماطاً متعددة لمكونات هذا المفهوم .

٤- نظرية اريكسون في النمو الوجداني :-

يرى أريكسون أن هناك ثلاثة خصائص للشخصية السليمة "المتوافقة " هي :-

- السيطرة الفعالة الإيجابية على البيئة.
- إظهار قدر من وحدة الشخصية .
- القدرة على ادراك الذات والعالم إدراكاً صحيحاً .

والنمو الوجداني عند أريكسون هو التحسن التدريجي لهذه الخصائص في مراحل متتابعة من التمايز المتزايد التعقيد، والنمو الإنفعالي الوجداني بناء على هذه الخصائص يؤدي الى احداث « الهوية الشخصية » ولها مظهران أحدهما يتمركز في العالم الداخلي للفرد (معرفة

الذات وتقبلها) والثاني يتمركز في العالم الخارجي (معرفة وتقمص مثل وقيم عليا جوهرية في ثقافة المجتمع) . وهكذا فإن احراز الهوية ينشأ وينمو من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الإجتماعية والثقافية .

والمراحل النمائية كما حددها إريكسون متكاملة فكل مرحلة جديدة لديها مهمة ثانوية هي التكامل مع المهام السابقة لإخراج مستوى جديد للنشاط الإنساني (Ericksoh,1980)

إن إحراز الهوية مثلاً لا تعني استقرار المراهق على أدوار تحدد ذاتيته طول العمر بل أن هذه الأدوار تتعدل وتتبدل في المراحل التالية (مرحلة تكوين أسرة، الوالديه، الأنتاحية) .

وهكذا نلاحظ أن النمط العام للنمو مدى الحياة (بالمجهود الذاتي) عند أريكسون يتفق مع النمط العام للنمو عند بياجيه الذي يرى أن عمليات التنظيم والتمثل والمواءمة من أجل التوازن هي محاولة لمواجهة الأحداث النمائية المتكررة وعند مستويات متتابعة تتسم بالتطور والعمق والمعني.

وهكذا نلاحظ أن النمو الإنساني عملية نسبية فبينما يرى بياجيه أن النمو في جوهره هو سعي نحو " التوازن مع البيئة " فإنه في نظر اريكسون سعى الى "الإتزان الأمثل مع البيئة"، فالثقة الزائدة في البيئة ضار تماماً مثل الثقة الأقل وبالمثل الشعور بالكفاءة والأنجاز الأزيد قد يؤدي أحياناً الى الحساس بأنه لا يمتلك المهارات التي يحتاجها المجتمع وكذلك الأحساس بالكفاءة والأنجاز الأقل قد يؤدي الى الإحساس بعدم التقدير من الآخرين إلا إذا كان منتجاً وهكذا.(آمال صادق ، فؤاد ابو حطب، ١٩٩٥ :١٧٧) .

ومن ناحية أخرى فإننا نلاحظ أن أزمات أريكسون تشبه الاحتياجات النفسية عند ماسلو فبينما يرى أريكسون أن حل الأزمات النفسية هو من أجل التوصل الى "الهوية الذاتية المحققة" فإن إشباع الإحتياجات عندما سلو هي من أجل "تحقيق الذات"

وتنطوي عملية اشباع الاحتياجات وحل الأزمات على التراث الثقافي المجتمعي بما يحمله من وسائل الترويح واللعب (Ericksan,1977) حيث تمثل القصص عنصراً اساسياً فيهما .كما أن

اللعب الخيـالي واللعب الايهـامي هو اداة النمـو المعرفي في مرحلة الطفـولة المبكرة (بيـاجيـه، ١٩٧٨) وهو يعتمد أيضاً على لعب أدوار أبطال القصص .

٥- نظرية كوهلبرج في النمو الخلقي :-

أهتم كوهلبرج وزملائه بدراسة سيكلوجية إصدار الحكم الخلقي معتمدا على آراء بياجيه في أن السلوك الخلقي للأفراد يعتمد على المفاهيم المعرفية التي توصل إليها في محاولاته لتحقيق "التوازن المعرفي" عبر المراحل النمائية التي حددها . ويذكر بياجيه أن الأحكام الخلقية تهدف الى تحقيق التوازن لكنه هنا "توازن قائم على العدل " وهو يرتبط بالتفاعل بين الشخص والآخر . ولذلك يمكننا أن نعتبر نظرية الحكم الخلقي هي نظرية في النمو الأجتماعي .

أهتم بياجيه باستكشاف أفكار الأطفال عن العدالة والعقاب واستطاع أن يميز بين نوعين من الأحكام الخلقية لدى الأطفال .

النوع الأول :- أحكام خارجية المنشأ يتميز بالأحترام (من جانب واحد) هو جانب الطفل طبعاً ، للراشدين والقواعد الأخلاقية التي يضعونها وهي تميز الأطفال حتى سن السابعة.

النوع الثاني :- أحكام داخلية المنشأ هي أخلاقيات التعاون . وهي تنشأ من تفاعل الطفل مع رفاقه وتعني أن المعايير تنشأ من داخل الفرد وعن اقتناع ذاتي .وإن كانت معايير تحركها المصلحة الذاتية .

فيما بين الثامنة والثانية عشر يحدث انتقال من النوع الأول الأحكام خارجية المنشأ الى النوع الثاني الأخلاق داخلية المنشأ بناء على النضج المعرفي وما يحدث من ضرورة التبادل والتعاون والمسئولية تجاه الآخر، في محاولة للمواءمة بين حاجات الفرد وحاجات الآخر، وتعتمد الأحكام الخلقية في مرحلة الطفولة المبكرة على منطق اللذة وتجنب العقاب واتباع القواعد التي تتفق مع اهتمامات الطفل وحاجاته وترك الآخرين يسلكون بنفس الطريقة .

أما الأحكام الخلقية في مرحلة الطفولة المتوسطة والمتأخرة فهى أحكام ترجع الى أن الطفل يساير الآخرين ويسلك حسب ما يتوقعون منه . ويعد رأي الناس « المهمين » في حياة الطفل أنه

طفل مؤدب، طيب...الخ من المسائل الأساسية في أحكامه الخلقية .

كما أن المحافظة على العلاقات المتبادلة (مع الأقران) مثل الثقة ، الولاء، الأحترام، الشعور بالجميل من المسائل المهمة أيضاً في نمو احكامه الخلقية .

ويستطيع الطفل أن يسلك بناء على قاعدة ذهبية تشبه لدي الراشد « القيمة العليا » إلا أنه لا يستطيع أن يستخدمها في صورتها المجردة كما يستطيع الراشد.

لقد قام كوهلبرج استراتيجيات تطبيقية لتنمية السلوك الأأخلاقي لدي الأطفال (Kohlderg,1971) تعتمد على المناقشات والتعليم التعاوني وجلسات حل المشكلات ، ولعب الأدوار ، وكلها أساليب أو أنشطة تصاحب أو تتبع حكاية القصص أو قراءتها للأطفال في المناهج التربوية الحديثة .

وتعتمد استراتيجيات كوهلبرج في النمو الخلقي على ما أسماه « تكامل الأساس السيكلوجي للنمو الخلقي » وهو الجانب المعرفي والجانب الوجداني والجانب السلوكي ويتمثل الجانب المعرفي في إصدار الحكم ويتمثل الجانب السلوكي في وضع هذا الحكم موضع التنفيذ ويتمثل الجانب الوجداني في الشعور بالرضا أو الذنب نتيجة لاصدار هذا الحكم وتنفيذه .

ويؤكد كوهلبرج على الخبرات التي تجعل الطفل يضع نفسه مكان الآخر فينمو لديه الميل نحو هذا السلوك وترك السلوك الآخر .

وتستطيع القصص الجيدة أن تقوم بدور متكامل في النمو الخلقي للطفل ففي مرحلة الطفولة المبكرة (مرحلة الطاعة تجنباً للعقاب) يمكن أن تقدم له القصص التي تتضمن أن الفعل الأخلاقي يؤدي الى حماية وفائدة شخصية. كما أن مناقشة لماذا فعل بطل القصة كذا ولماذا لم يفعل كذا تؤدي الى اقتناع عقلي بالسلوك المرغوب كما تؤدي الى محو المعارف الخاطئة حول السلوك غير المرغوب .

من ناحية أخرى فإن "الإلتزام القائم على العدل" يرتكز على فكرة الأخذ والعطاء والقصص التي تظهر فيها مواقف الأخذ والعطاء وهي في السن الصغير « تعتمد على مواقف

الحياة اليومية » تساعد على نمو الحكم الخلقي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة.

أما الأدوار المتعددة التي يقوم بها أبطال القصص فهى فرصة لأن يرى الطفل من خلالها وجهة نظر الآخر وذلك يجعله يدرك ما يمكن أن يفعله شخص ما في موقف ما في السن الأكبر.

وتعتبر شخصية البطل عندما تكون ذات قدرة على الجذب فرصة لاكتساب الكثير من المعارف والوجدان والسلوك عن طريق هذا النموذج الرمزي كما ذكر باندورا.

وطبقاً لنظرية التأثير الأجتماعي فإن الطفل يتعلم من النماذج التي تتميز بما يلي :-

- الدفء والإشباع العاطفي .
- الضبط وتوزيع المكافأت .
- النماذج الشبيهة بالشخص النتعلم .
- التوجيه اللغوي والرمزي يساعد في تعلم السلوك عن طريق النموذج (عفاف عويس، ١٩٨٧).

ثانيا: خصائص الأطفال والمهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية المرتبطة بالقصص:

يبدو أن تحديد مهارات معرفية واجتماعية ووجدانية معينة تسهم القصص في تنميتها أمر لا يخدم التصور النظري السابق تقديمه تحت عنوان مداخل نظرية للنمو الإنساني، والذي يفترض تكامل الخبرة الإنسانية وتكامل البناء النفسي للإنسان وتداخل المهارات أو المهام النمائية داخل العمر الواحد أو بين الأعمار المختلفة.

ويؤكد هذه الفكرة (Havighurst, 1953) عن مهام النمو فقد ذكر أن هناك مهام قصيرة المدى ومهام طويلة المدى، فتعلم الكلام يعتبر مهمة قصيرة المدى، وتعلم المشاركة ، المواطنة، المسئولية الاجتماعية، تعلم الدور الجنسي (لأن الأدوار تتغير) فهي مهمة طويلة المدى.

ويضيف هافيجرست أن تحديد مهام معينة للنمو تعتمد على طريقة الباحث في تناولها فمهمة الحركة المستقلة مثلا قد يتناولها باحث على أنها مهمة واحدة وقد يتناولها باحث آخر على أنها عدة مهام هي: المشي، الهرولة، الجري، الوثب، القفز.

كما أن مهام النمو والمهارات المرتبطة بانجازها يحددها المجتمع وثقافته، وحاجة هذا المجتمع وهذه الثقافة لكي يستمرا ويبقيا. كما تحددها ميول الفرد واتجاهاته وقيمه ومطامحه وتطلعاته إلى جانب ما يقدمه المجتمع والثقافة للفرد لكي ينجز مهمته (آمال صادق وفؤاد أبو حطب، ١٩٩٥ : ١٦٠-١٦١). لذلك فإن تنمية المهارات الخاصة بالنمو المتكامل عن طريق التعلم الذاتي (التعلم اللاشكلي) والذي تعتبر القصص أحد وسائله مسألة نسبية.

لهذا فسوف نقدم فيما يلي تصورا مقترحا للمهام الرئيسية والخصائص النمائية والمهارات المطلوبة في كل جانب من الجوانب التي تهتم بها هذه الدراسة الجانب المعرفي، الاجتماعي، الوجداني. وما يمكن أن تنميه القصة من مهارات في كل منها. وقد اضفنا الجانب اللغوي والخلقي نظرا لعلاقتهما بالقصة وعلاقتها بهذه الجوانب فاللغة هي رموز التفكير والتواصل والتعبير عن النفس، كما أن الحكم الخلقي يعتمد على الجانب المعرفي وحاجة الشخص إلى المعايير التي تحكم علاقته بالآخرين إلى جانب حاجته إلى هاديات توجه سلوكه.

سوف نقدم هذا التصور في صورة جدول يوضح هذا بالنسبة لمرحلة الطفولة المبكرة (ما قبل المدرسة) وجدولا آخر لمرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة (المدرسة الإبتدائية). وسوف نقوم بالتعليق على الجدولين معا في نهاية هذا الجزء من البحث.

جدول (١)

تصور مقترح للمهام والخصائص النمائية والمهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والوجدانية والخلقية ودور القصص في تنميتها لدى أطفال ما قبل المدرسة

المجال	المهام الرئيسية	الخصائص النمائية للمرحلة العمرية	المهارات المطلوب اكتسابها	أساليب تنمية المهارات باستخدام القصص
اللغة: (يعرف الطفل العادي في نهاية هذه المرحلة ثلاثة آلاف كلمة تقريبا).	تعلم الكلام	- الكلام متمركز حول ذاته خاصة إذا كانت المهمة المطلوبة صعبة. - يفهم الكثير من الكلمات لكنه لا يستطيع أن يستعملها. - يستخدم كلمات جديدة.	- تكوين جمل بسيطة. - الأجابة عن الأسئلة - فهم معاني الكلمات - تعلم قواعد اللغة العملية (الكلام في الوقت المناسب، للشخص المناسب في المكان المناسب).	-إعادة سرد القصص التي تحكي له شفهيا. -إعادة سرد القصص من رؤية صورها. - إعادة سرد قصة سمعها من قبل. - اكتساب كلمات جديدة وفهم معناها في سياقها (الحزن، الغضب، التعب.. الخ)
التفكير	الربط بين الرموز والواقع والخيال والحقيقة	- يضفي الحياة على الكائنات الجامدة ويتعلم من ذلك المفاهيم. - اللعب التخيلي (الايهامي). - يضع في اعتباره بعد واحد للشيء أو الموضوع. - الأسئلة : لماذا؟	- القدرة على الاستنتاج والاستدلال من أشياء حسية مدركة بالنسبة له. - القدرة على الحفظ والإسترجاع الشفهي. - تعلم مفاهيم عن بيئته. - الخيال والتعبير الفني.	- المناقشة التي تتبع حكاية القصص (لماذا حدث هذا... من يفعل كذا ماذا يحدث له...) - إعادة سرد القصة بأحداثها شفهيا، بالتمثيل الصامت (البانتوميم) أو لعب الأدوار. - الإنصات للحكي.

المجال	المهام الرئيسية	الخصائص النمائية للمرحلة العمرية	المهارات المطلوب اكتسابها	أساليب تنمية المهارات باستخدام القصص
الجانب الاجتماعي	الاتصال والتواصل مع بعض الآخرين خارج الأسرة	- متمركز حول ذاته - يلعب منفردا أو مع جماعة إذا شعر بالألفة. - ينظر إلى الموقف من وجهة نظره (لا يضع وجه نظر الآخرين في اعتباره).	- تكوين علاقات مع بعض الراشدين والأطفال خارج الأسرة. - تعلم سلوكيات الاتصال والتواصل الإيجابي (اللفظي وغير اللفظي) - الاهتمام بمشاعر الآخرين. - تكوين مفاهيم عن الأدوار الاجتماعية وأدوار الذكور والأناث. - الربط بين الوجدان والسلوك في المواقف الاجتماعية.	- الإجابة عن اسئلة المعلمة حول السلوك المرغوب والسلوك غير المرغوب. - مشاركة الأطفال في ابداع أحداث القصص بالتمثيل أو لعب الأدوار. - وصف أدوار الأبطال (دوم الام، الشرطي، الطبيب). - فهم الانفعالات داخل الحدث.
الجانب الوجداني	الثقة الاستقلال المبادأة	- الخوف، الغيرة، الغضب، الاعتمادية - الانفعال السريع. - الانتقال من حالة انفعالية إلى أخرى بسرعة.	- الاقبال على تعلم أشياء جديدة - التحكم في الانفعالات - تقدير الذات	- الاهتمام بالتعبير عن مشاعر أبطال القصص عند إعادة السرد. - فهم معنى الانفعالات ومحتوى هذه الانفعالات الحزن، السرور، الغضب، الغيرة.. الخ (عن طريق المناقشة). - التعبير عن المشاعر في التمثيل الصامت ولعب الأدوار
الأحكام الخلقية	تجنب العقاب	- لا يشعر بالذنب لأنه أخطأ. - السلوك خطأ أو صواب طبقا لنتائجه. - لا يضع القواعد موضع تساؤل	- تعلم السلوك الذي لا يجعله يضر بنفسه أو بالآخرين في مواقف التفاعل الاجتماعي. - فهم معنى الثواب والعقاب.	- مناقشة التدعيم الايجابي (الاستحسان) والتدعيم السلبي (العقاب) الذي تعرض له ابطال القصص. - لعب الأدوار والتمثيل الصامت لموقف الاستحسان أو العقاب ومواقف التعبير عن الفرح عند الاستحسان والغضب أو الحزن عند العقاب.

جدول (٢)

تصور مقترح للمهام والخصائص النمائية والمهارات اللغوية والمعرفية والاجتماعية والوجدانية والخلقية ودور القصص في تنميتها لدى اطفال المرحلة الابتدائية

المجال	المهام الرئيسية	الخصائص النمائية للمرحلة العمرية	المهارات المطلوب اكتسابها	اساليب تنمية المهارات باستخدام القصص
اللغة: (يعرف الطفل في نهاية هذه المرحلة خمسة عشر ألف كلمة).	معرفة القراءة والكتابة تحدثا وقراءة وكتابة	- الحديث أقل تمركزا حول الذات. - يتحدث عن أشياء من خبراته الخاصة (علاقاته، اسرته اصدقاؤه) - يعبر عن معاني أدركها. - يفهم معاني كثير من الكلمات وقد لا يستطيع استخدامها.	- الاتصال اللغوي الفعال (شفهيا) وكتابيا (تكوين جمل صحيحة نحويا، وبنائيا، فهم المعاني والتعبير عنها) - اتقان قواعد اللغة العملية (الكلام المناسب للشخص المناسب في الوقت المناسب). - تعلم اللغة الاجتماعية (أدب الحوار، أدب الاختلاف). - القراءة الجهرية والقراءة الصامتة.	- القراءة الجهرية كمستمع وكمؤد . - القراءة الجهرية الابداعية (اضافة المعنى). - استخدام العبارات الوصفية الجمالية. - تعلم كلمات جديدة تعكس ثقافة المجتمع . - الكتابة الأدبية (السرد الكتابي) - القراءة الصامتة. - الأداء الشفهي لأدوار الشخصيات (الديالوج)
التفكير	التفكير الواقعي	- الاستدلال والاستنباط عن طريق الحدث. - استعادة الأحداث في صورة فكرة. - ميول تصنيفية (جمع الطوابع، أعلام الدول، ماركات السيارات).	- الاستدلال والاستنباط من مفاهيم مدركة ومعلومات واقعية. - كسب المعلومات والمعارف والحقائق عن البيئة والطبيعة والعلم. - تصنيف المعلومات. - ترتيب وتسلسل الأفكار (ماذا بعد ماذا؟) - الثبات الإدراكي (ثبات الشيء، المقلوبية). - التفكير الإبداعي في حل المشكلات. - الفهم والاستيعاب والتذكر للمعلومات التي يقرأها أو يستمع إليها.	- القراءة الجهرية (الانصات) - القراءة الصامتة (الفهم والاستيعاب) - القراءة في أكثر من مجال. - الابداع التعاوني للقصص. - المناقشة الجمعية للأفكار الواردة بالقصص. - السرد الشفهي والكتابي للقصص التي قرأها. - تأليف قصص خاصة به.

المجال	المهام الرئيسية	الخصائص النمائية للمرحلة العمرية	المهارات المطلوب اكتسابها	اساليب تنمية المهارات باستخدام القصص
الجانب الاجتماعي	الاتصال والتواصل الفعال	- اللعب الجماعي بناء على قواعد . - الارتباط بالآخرين خاصة الأقران من نفس الجنس. - مسايرة المعايير من أجل الاستحسان الاجتماعي (يقال عنه أنه طيب، مؤدب.. الخ)	- تعلم قواعد المنافسة ، الاختلاف، القيادة. - الإلتزام بمعايير تنظيم العمل الجماعي. - تعلم المشاركة ، والمساعدة، والتعاون، الصداقة، الانتماء	- مناقشة القيم والأفكار التي تتضمنها القصص. - الدراما الإبداعية × (تمثيل القصص: الشخصيات والأحداث والحوار). - الإبداع الفني (الرسم) والأدبي (الكتابي) عن القيم الاجتماعية الواردة بالقصص. - ابتكار نشاط جمعي حول قيمة من القيم الواردة بالقصص، وتنفيذه عمليا بالمنزل، بالمدرسة، مع الأقران وتعزيز ذلك.××
الجانب الوجداني	ربط الانفعالات بالتفكير الكفاءة والانجاز	- حب الفكاهة - الانسحاب عند الخوف أو الفشل. - القلق على النجاح.	- تكوين اتجاه ايجابي نحو الذات (القدرات والمهارات) - إحراز القبول الاجتماعي. - الكفاءة والانجاز. - تقويم السلوك ذاتيا.	- القراءة الجهرية والسرد الشفهي للقصص أمام المعلم والزملاء. - الاستمتاع بمغزى القصص. - السرد الكتابي والمشاركة في المناقشات الجمعية عن القصة. - ابداع مواقف تمثيلية وفنية عن القصص. - فهم الانفعالات (محتواها وبنيتها) بالقصص والتعبير عنها.

المجال	المهام الرئيسية	الخصائص النمائية للمرحلة العمرية	المهارات المطلوب اكتسابها	اساليب تنمية المهارات باستخدام القصص
الأحكام الخلقية	ربط الحكم الخلقي بنتائجه الوجدانية والسلوكية	- ربط العقاب بالسلوك - الحكم الخلقي حسب نوع العلاقة (صديق غير صديق ... الخ)	- الربط بين المعارف والوجدان والسلوك فيما يتعلق بالسلوك الاخلاقي الايجابي والسلبي ، الأمانة/ الغش، الصدق/ الكذب.	- مناقشة السلوك الأخلاقي الإيجابي والسلبي للشخصيات. - ابداع مشاهد تمثيلية ولعب أدوار حول سلوك شخصيات القصص.

× (أنظر : عفاف عويس: تنمية القدرات الإبداعية للأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق، رسالة ماجستير ، ١٩٨٠)

×× (انظر: عفاف عويس : تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة، رسالة دكتوراه، ١٩٨٤).

وتعليقاً على بيانات جدول رقم (١) الخاص بأطفال ما قبل المدرسة نستطيع أن نفترض أن تعلم اتقان الكلام (التعامل مع الرموز اللغوية شفهيا) مهمة رئيسية تسهم في نمو مهارات التفكير والاتصال والتواصل، والتعبير عن الذات . لأن اللغة هي اداة التفكير والاتصال والتواصل.

وأن القصص سواء التي يستمع إليها الطفل أو التي يحكيها من صور أو عنوان يعطي له أو التي يعيد حكايتها بعد سماعها . هي أداة أو وسيلة مسلية ومشوقة لتنمية مهارة الكلام. الذي يسهم في تنمية المهارات الأخرى المعرفية والاجتماعية والوجدانية. إذا ما صاحب الحكي أو إعادة الحكي أنشطة أخرى مثل الأسئلة، التمثيل الصامت، لعب الأدوار ، الرسم.

أما بالنسبة لبيانات الجدول رقم (٢) الخاص بأطفال المدرسة الابتدائية فنستطيع أن نفترض أيضاً أن تعلم أتقان مهارة القراءة والكتابة (التعامل مع الرموز اللغوية حديثا وقراءة وكتابة) مهمة رئيسية تسهم في نمو مهارات التفكير واكتساب المعرفة والاتصال والتواصل والتعبير عن الذات.

وأن الاستماع إلى قراءة القصص أو قراءتها جهريا وإعادة سردها شفهيا وكتابيا. إلى جانب القراءة الصامتة للقصص هي أدوات أو وسائل مسلية وممتعة لتنمية مهارة الحديث والقراءة والكتابة التي تسهم بدورها في تنمية المهارات الأخرى المعرفية والاجتماعية والوجدانية خاصة إذا ما صاحب ذلك أنشطة مثل:

- المناقشة الجمعية حول الأفكار والكلمات والأحداث والقيم.
- الابداع التعاوني الشفهي والكتابي (التأليف ، التمثيل الابداعي، لعب الأدوار، التمثيل الصامت).
- التعبير الأدبي والفني الخاص (رسم شخصية، رسم حدث، تأليف قصة).

وسوف نحاول أن نجعل عرضنا للدراسات التي أهتمت بدور القصص في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية في مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية تطبيقا لهذا

القصور فنصنفها بناء على أساليب استخدامها مع الأطفال على اعتبار أن هذه الأساليب ذات هدف تربوي هو تنمية المهارات النمائية المختلفة للأطفال، وحتى يمكن بعد إستعراض هذه الدراسات أن نحكم على اسهامات البحوث العلمية المصرية والعربية في هذا المجال.

ثالثا :- دور القصة في تنمية المهارات المعرفية والإجتماعية والوجدانية لأطفال ما قبل المدرسة .

يقدم هذا الجزء أستعراضاً لنماذج من الدراسات أهتمت بدور القصة في تنمية المهارات المعرفية والإجتماعية والوجدانية لدي أطفال ما قبل المدرسة في العشر سنوات الأخيرة (١٩٨٨-١٩٩٨) .

وطبقاً للتصور المقترح فقد رأينا أن نصنف هذه الدراسات الى دراسات إهتمت بالجانب المعرفي ودراسات إهتمت بالجانب الإجتماعي ودراسات إهتمت بالجانب الوجداني . لكننا أستطعنا أن نصنفها الى ما يأتي :-

١- حكاية القصص للأطفال الصغار .

٢- إعادة سرد الأطفال للقصص التي إستمعوا إليها .

٣- حكي الأطفال لقصص بناء على صور تعطى لهم .

٤- دور الأنشطة المصاحبة والمترتبة على حكاية القصص للأطفال .

وفي كل مجموعة من هذه المجموعات كانت الدراسات تهدف الى معرفة أثر أستخدام هذا الأسلوب على نمو المهارات المعرفية واللغوية والإجتماعية والوجدانية مجتمعة في معظم الأحيان ومنفردة في قليل منها كما سنرى فيما بعد .

١- حكاية القصص للأطفال الصغار :-

لا يتفاعل الطفل مع القصة التي تحكى له قبل سن الأربع سنوات وأن كان يستمتع قبل هذا السن بسماع القصة. هذا ما أشارت اليه دراسة (Goodsitt,1988) التي وجدت أن أطفال سن ٤-٥ سنوات يتفاعلون بدرجه أكبر مع القصص التي تحكيها لهم الأمهات بالمقارنة بالأطفال سن ٢-٣ سنوات .

ولا يستطيع طفل الثلاث سنوات أن يحكي قصة كاملة وإشراك عدد من الشخصيات وتصوير أدوارهم المختلفة كما يستطيع أن يفعل طفل ٤-٥ سنوات (Bretherton,1990)

وقد وجدت (Shopiro,etal,1991) أن القدرة على سرد قصة ذات بنية درامية (تسلسل منطقي للأحداث) ، وذات هدف وتصف الإنفعالات الدرامية للشخصيات لا تظهر قبل سن المدرسة الأبتدائية .

لكن أطفال الروضة يحبون الحكايات ويستفيدون منها إذا ما كان الراوي بارعاً وقد ذكرت(.wixcon,1990) أن المعلمة التي كانت تحكي القصة باستخدام الحركات الجسمية والتعبير عن انفعالات أبطال القصص عن طريق تغيير نغمة الصوت وتعبيرات الوجه والإيماءات المختلفة تعلم أطفالها العلاقات الإجتماعية أكثر من غيرهم .

كما وجد (Wepp, 1987) أن حكاية القصة لطفل الروضة تنمي الفهم والإستيعاب وتدعم المواقف الواقعية والمتخيلة المليئة بالأحداث والأشخاص فضلاً عن تنمية المهارات اللغوية المتنوعة. وهذا ما أظهرته نتيجة الدراسة المقارنة بين الأطفال الذين التحقوا بالروضة لفترة طويلة قبل المدرسة الإبتدائية والذين لم يلتحقوا .

يتعلم الأطفال من القصص الكثير من أنماط السلوك الإجتماعي المتوافق عن طريق النموذج الرمزي (شخصيات القصة) حسب نظرية Bandura فقد وجد (Jensen,etal 1989) أن الأطفال يتأثرون سلبياً بأساليب العقاب التي يتعرض لها أبطال القصص ويؤثر ذلك على سلوكهم وحالتهم الإنفعالية خاصة في السن الأصغر.

وقد ذكر (Malouff,1998) في ورقة مقدمة الى مجموعة « المتدربين أثناء الخدمة » من معلمات رياض الأطفال، سبعة عشر استراتيجية لمساعدة الطفل الخجول على التغلب على الخجل. وقد قدم نفسه في هذه الورقة كاستاذ لعلم النفس الكلينيكي ومطبق لنظرية التعلم عن طريق النموذج وأب لطفلة خجولة. ذكر الباحث أن حكاية القصص عن أطفال أو أشخاص خجولين كانت واحدة من الأستراتيجيات السبعة عشر التي طبقها مع أبنته وشاركته في ذلك زوجته وكان يبدي إعجابه بعد حكاية كل قصة بالبطل الذي أستطاع أن يتغلب على خجله وكان يبدي إعجابه أكثر بقصة الطفلة التي كانت تدرب نفسها أمام المرأة على أن تتحدث أمام

الآخرين الى أن استطاعت أن تتكلم مع ولد خجول أضيف مؤخراً الى فصلها .

وعن التعلم من خلال النماذج الرمزية في قصص أطفال ما قبل المدرسة ذكرت ليونر (Lionre) أن قصص أطفال ما قبل المدرسة تقدم الكثير من القيم الإجتماعية والعادات والتقاليد من خلال أبطال القصص. وفي تحليل مضمون عينه من قصص الأطفال الصغار في إمريكا وجد أن نموذج الذكر يقدم للأطفال على أنه يكافح ويعمل لكسب العيش بينما نموذج الأنثى يقدم على أنها ينبغي أن تكون جميلة ونظيفة وتهتم بتنظيف المنزل والطهي. وهي نماذج لا تطابق الواقع الاميركي المعاش (في ليندا دايفيدوف،١٩٩٢ :٧٦٧ -٧٧٤).

وقد أجرى (Morion,etal,1989) دراسة عن فهم الدور الجنسي لدي أطفال ما قبل المدرسة حيث قدم للأطفال سن ٣-٥ سنوات ستة قصص طلب من الأطفال وضع نهايات لها وقد وجد الباحثان أن النهايات التي وضعها الذكور كانت تميل الى العدوانية والتحدي والسيطرة بينما النهايات التي وضعها الإناث كانت تعكس الإستجابة لإحتياجات الآخرين ورعايتهم والإهتمام بهم .

وهذا يؤكد أن رموز القصص والألعاب التي يختارها الآباء للذكور والإناث تعتبر نماذج للأدوار الذكرية والأنثوية يتعلمها الأطفال .

٢- إعادة سرد الأطفال للقصص التي استمعوا اليها :-

أشارت الدراسات التي تناولت القصص التي أعاد الأطفال حكايتها بعد أن استمعوا اليها أن مهارة إعادة السرد تعتمد على النمو المعرفي للطفل فقد تبين أن الأطفال في سن ٣-٤ سنوات غير قادرين على إعادة القصة كما تليت عليهم فيما يتعلق بالبناء الدرامي (Doiean,etal,1989) .

وفي دراسة (Lehr,1990.) طلبت من عشرة أطفال في سن الرابعة إعادة نوعين من القصص النوع الأول يركز على أستخدام عبارات متصلة بالحياة اليومية والنوع الثاني يركز على إظهار مشاعر أبطال القصص وقد جاءت النتائج مشيرة الى أن أطفال هذا السن لم يتمكنوا من

إعادة النوع الأول باستخدام نفس العبارات بينما تمكنوا من إعادة النوع الثاني المتضمن مشاعر وعبروا عنها كما أدركوها وبجمل من عندهم .

وعن عدم تمكن الأطفال سن ٣-٤ سنوات من إعادة سرد القصة وجدت (Mary bornens,1990) أن ذلك يحدث حينما تقوم شخصية واحدة في القصة بأدوار متعددة أو حينما تكون القصة الواحدة مكونة من عدة صور وقد أجرت (Nuboru,etal,1996) دراسة على مجموعة من الأطفال في سن أكبر (٦-٧ سنوات) حيث طلب منهم إعادة سرد قصة شاهدوها في أفلام الكارتون على مجموعات مختلفة من الأطفال وقد وجدنا أن الأطفال يضمنون السرد معلومات عنهم : أشياؤهم الشخصية وأمهاتهم ما يحدث لهم في حياتهم الواقعية . وكان الوصف المستخدم في السرد لأشياء من حياتهم أكثر ثراء وقوة من الوصف لأشياء غير موجودة في أهتماماتهم .

ويرتبط بهذه الدراسة دراسة (Mille; etal,1998) اللذان وجدا أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يميلون الى أن يرسموا أنفسهم أو يجسدونها في القصص التي يقومون بسردها كما أنهم يجسدون علاقاتهم بالآخرين كما تحدث في الواقع وفي الحياة اليومية فيجعلون أبطال القصص تفعل وتقول كما يفعل هو أو يقول (وربما كما يود أن يفعل أو يقول) .وهذا يعكس تطور مفهوم الذات في هذا السن .

وفي دراسة (Carol,1993) حاولت أن تعرف أثر الإستماع الى القصص المسجلة بصوت واضح وبأصوات جميلة من الراشدين . على مهارة إعادة السرد من جانب الأطفال. وقد وجدت أن كثرة إستماع الأطفال الى القصص بأصوات واضحة وجميلة جعلت قصصهم (التي أعادوا سردها) مليئة بالأفكار والألفاظ والمترادفات والعبارات الوصفية الجمالية الى جانب سعة الخيال مما يساعدهم، كما ذكرت الباحثة على تعلم مهارات القراءة في المدرسة الأبتدائية .

٣-حكاية قصة عن طريق الصور :

أهتمت بعض الدراسات بسرد الطفل للقصة بناء على عدد من الصور التي يقوم بترتيبها وحكاية القصة عنها .

وكمثال لهذا النوع من الدراسات دراسة (Ropert duncan, 1990) الذي قدم للأطفال (٣٢ طفل سن ما قبل المدرسة) أحد المقاييس الفرعية لمقياس الذكاء وكسلر بلفيو وهو الصور المتتابعة وكان يطلب من الأطفال إعادة ترتيب الصور وحكاية قصة حولها. وقد وجد ما يأتي:

- حينما تكون مهمة الترتيب صعبة يكثر حديث الطفل عن ذاته .
- الحديث عن الذات اثناء السرد ليس له علاقة بمضمون الصور.
- كلما كان السن أصغر كان الحديث المتمركز حول الذات أكثر.

ويبدو أن مهمة حكاية قصة من صور أصعب من إعادة سرد قصة سمعها الطفل شفهيا. فقد وجد (Mistry,et al, 1991) أن استماع الأطفال الملتحقين برياض الأطفال لفترة طويلة والذين اعتادوا سماع القصص الشفهية من معلماتهم تمكنوا من سرد قصة متماسكة وذات حبكة درامية بناء على مجموعة من الصور ، وكذلك بناء على عنوان لقصة معروفة بينما لم يتمكن مجموعة الأطفال الذين لم يلتحقوا بالروضة من ذلك.

وقد تتبع الباحثان هؤلاء الأطفال بعد خمسة أشهر من دخولهم المدرسة الابتدائية حيث تبين أن المجموعة الأولى زاد تحسنها أو تقدمها في المهارات اللغوية والفنية والابداعية في سرد القصص بينما ظلت المجموعة الثانية بدون تحسن أو بتحسن بطيء.

٤- دور الأنشطة المصاحبة لحكاية القصة

أشارت عدد من الدراسات مثل دراسة (Gregory, 1990 & Eshee; et al, 1990) إلى أن قيام الأطفال بأنشطة ذاتية مثل تمثيل أدوار الشخصيات والأسئلة ذات النهايات المفتوحة والنشاطات السمعية البصرية المصاحبة لحكاية القصة (الصور المعروضة بالفانوس السحري، الموسيقى) كان له أثر في تميز الأطفال في بعض المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية مثل:

- قلة الحديث المتمركز حول الذات وكثرة الحديث الاجتماعي .
- نمو مهارة الاستماع والانصات والمشاركة في الحديث اللغوي .
- نمو مهارة الابتكار اللغوي واستخدام البدائل اللفظية المناسبة للأسماء والأفعال.
- نمو مهارات التعبير غير اللفظي (البانتوميم) في إعادة سرد القصة.

وقد اشارت عدد من الدراسات الأخرى إلى أن المناقشة حول موضوعات القصص وحول الصور المتضمنة فيها تنمي مهارات الاستعداد للقراءة والكتابة (Miller, 1990 & stewart, 1990)

ففي دراسة قام بها (Dorsolini, 1988) تم تدريب أربعين طفلا على القيام بأربعة واجبات : الاستماع للقصة، اعادة سردها، الحكم على ما هو غريب فيها ، تفسير التتابع المنطقي للأحداث وقد أدى هذا التدريب إلي تحسن هؤلاء الأطفال في النشاط اللغوي والتذكر بالقياس إلى نظرائهم ممن لم يتدربوا على ذلك.

وعن دور الأنشطة المترتبة على حكاية القصة للطفل فى فهم التفاعلات الاجتماعية للاطفال قدمت (Henck, 1990) للأطفال (سن سنتان ونصف إلى خمسة سنوات ونصف) إحدى القصص وطلب منهم إعادة سردها باستخدام الدمى. وكان الباحث يلاحظ سلوك الأطفال أثناء اللعب وقد وجد أن الأطفال الذين أعادوا سرد القصة باستخدام الدمى بدرجة فوق المتوسط كانوا يتميزون بالخجل وقلة الحركة بينما تميز الأطفال الذين أعادوا سردها بدرجة أقل من المتوسط بالعنف والثرثرة.

وتشير هذه النتائج إلى أن مهارة الانصات كانت بدرجة أعلى لدى الطفل قليل الحركة.

في دراسة قامت بها (Diffily, 1992) عن «مفهوم المؤلف» وكيف يؤثر ذلك على نظرة الأطفال لذواتهم ككتاب أو مؤلفين. فحصت الباحثة أسلوب تعليم المفهوم للأطفال لدى نوعين من المعلمين: النوع الأول المعلمة التقليدية والنوع الثاني المعلمة التي تستخدم أساليب ابداعية في « تعليم المفهوم» . كانت النتائج مشيرة إلى أن الأطفال في المجموعتين كانت رؤيتهم لذواتهم كمؤلفين او قراء مختلفة فقد كان أطفال المجموعة الأولى ينظرون إلى أنفسهم كمؤدين لما

تطلبه المعلمة من جمل أو كلمات بينما الأطفال في المجموعة الثانية كانوا ينظرون إلى أنفسهم كمؤلفين قصص كما أن هؤلاء الأطفال لم يجدوا صعوبة في تعلم القراءة والكتابة إلى جانب أنهم كانوا سعداء بما تعلموا.

تبين من العرض السابق ما يلي:

- بالنسبة لدور حكاية القصة للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة. اشارت النتائج إلى أن مهارة إعادة حكاية قصة كاملة متضمنة شخصيات وأدوار لهذه الشخصيات لا تبدأ قبل سن ٤-٥ سنوات. وأن حكاية قصة ذات بنية درامية (عقد، صراع، حل) فلا تبدأ قبل سن المدرسة الابتدائية. ويتعلم الأطفال من حكي المعلمة عندما يكون بارعا المهارات الاجتماعية والدور الجنسي والتغلب على مشكلات التواصل الاجتماعي.
- أما بالنسبة لمهارات اعادة سرد القصة فقد لاحظنا أن الطفل الأصغر لا يستطيع أن يعيد السرد إلا لقصة لها بطل واحد وذات حدث واحد. كما أن مهارة إعادة سرد المشاعر أزيد من مهارة إعادة كلمات القصة. وتبرز اعادة السرد قدرات الأطفال على التحدث عن أنفسهم وأشيائهم وعلاقاتهم. وكلما كانت حكاية المعلمة للقصة بارعة اكتسب الطفل مهارات لغوية وخيال واسع وأفكار متنوعة. فهو سن اتقان مهارات التحدث.
- إن مهارة حكاية قصة استمع إليها الطفل شفهيا أسهل بالنسبة له من حكاية قصة من الصور. وعندما يجد الطفل المهمة صعبة يكثر حديثه عن ذاته. إلا أن إستماع الطفل للقصص الشفهية تنمي مهارته الذاتية في الحكي من الصور الخاصة بهذه القصص كما تزيد مهارته الفنية فهذا ينمي حاسة السمع والبصر معا.
- وأخيراً فإن استخدام الأنشطة المصاحبة أثناء حكاية القصة مثل الموسيقى وعرض الصور بالفانوس السحري إلى آخره.. كذلك الأنشطة التي يقوم بها الطفل، والمرتبطة بالقصص التي استمع إليها أو أعاد سردها فهي تنمي مهارات متعددة مثل: في المجال المعرفي تنمي مهارة التذكر والمهارات اللغوية (الشفهية) والاستعداد الجيد للقراءة والكتابة والابتكار

اللغوي وتعلم المفاهيم أما في المجال الاجتماعي والوجداني فإن هذه الأنشطة أدت إلى زيادة الحديث الاجتماعي وفهم التفاعلات الاجتماعية والتواصل اللفظي (الحديث اللغوي) والتواصل غير اللفظي (البانتوميم).

رابعاً" دور القصة في تنمية المهارات المعرفية والإجتماعية والوجدانية لاطفال المدرسة الإبتدائية.

باستعراض الدراسات التي أهتمت بدور القصة في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدى أطفال المدرسة الإبتدائية في العشر سنوات الأخيرة وبناء على التصور المقترح (انظر : ثانيا) أمكن تصنيفها إلى ما يلي:

١- الدراسات التي أهتمت بدور قراءة القصص جهريا للأطفال .

٢- الدراسات التي أهتمت بدور النوعيات المختلفة للقصص (أدبية ، علمية، خيالية.. الخ).

٣- الدراسات التي أهتمت بدور تشجيع الأطفال على القراءة الخاصة والقراءة الجمعية والتمثيل الدرامي للقصص.

٤-الدراسات التي أهتمت بدور إعادة السرد الشفهي والكتابي للقصص بالنسبة للأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات الكلام (التحدث) وصعوبات التعلم.

١- الدراسات التى اهتمت بدور قراءة القصص جهريا للأطفال :

تحدثت الدراسة النظرية التي قدمتها (O,leary, 1991) عن دور المؤسسات التثقفية :المنزل المدرسة ، أجهزة الإعلام في خلق حب القراءة لدي أطفال المدرسة الأبتدائية فذكرت أنه من المهم أن يكون هناك وقت للقراءة في المنزل كروتين يومي يمارسه الآباء والأجداد وباقي الأقرباء في الأسرة وكذلك تخصيص وقت في مكتبة الحي لتنمية عادة القراءة الجهرية. وذكرت أن قراءة القصص مع الأطفال ومناقشة موضوعاتها خاصة المناقشات الخلافية لتوضيح المفاهيم الإجتماعية والأحكام الخلقية تؤدي الي تدعيم عادة القراءة والكتابة كما تزيد المعارف حول أحداث الحياة والأمور الهامة في المجتمع .

نصحت الدراسة أيضاً بالدخول الى الطفل من أهتمامات خاصة به فالطفل الذي يحب

الموسيقى يمكن أن يقرأ الأغنيات المفضلة اليه ويناقش المعاني الجيدة في الأغنية أو قيمة معينة تتضمنها بحيث يجعله هذا يحب أن يقرأ حول هذه الموضوعات. أضافت الدراسة أيضاً أن الجلسات العائلية التي يحكى فيها قصص عما حدث في الأسرة أو في المجتمع أو مجتمعات أخرى (الأحداث الجارية) تشجع الأطفال على القراءة حول الموضوعات التي تثيرها هذه الحكايات وبالتالي يتكون لديه مفهوم شامل عن الأختلاف عن الآخر . ووجوب احترامه مهما كان غنياً أو فقيراً أبيضاً أو ملوناً صحيحا أم معاقا .

وفي دراسة أخرى وجهها (Staige,1990) للمسئولين عن المواد القرائية للأطفال . (المدرسة دور النشر ، المكتبات العامة والمكتبات التجاريه والأسرة) . ذكر الباحث أن هناك طرق عديدة للقراءة تماماً كما يوجد مواد عديدة للقراءة وقد وجد الباحث أن بعض الأطفال يقرأون لأنه طلب منهم ذلك والبعض الآخر يقرأ لأنه يريد أن يقرأ ويضيف المعنى لما يقرأه أعتماداً على خبرته. وبعض الأطفال يبدعون قصص لأنفسهم . ومن الأطفال من يقرأ لأكتساب الحقائق وبعضهم ينشأ لنفسه معجماً للمصطلحات التي يود التثبت من معرفتها . وكلها وسائل رائعة في النمو اللغوي والتعبيري والمعرفي للأطفال .ونبه الباحث أن علي الآباء أن يكونوا قدوة. إلي جانب تدريب الأطفال منذ الصغر علي التمييز بين المعارف واللعب بالكلمات والقراءة الجهرية .ومناقشة الأفكار وعدم إجبار الطفل علي قراءة كتاب دون مناقشة مسبقة عنة .أما المدرسة فإن مهمتها تيسير اعارة الكتب للأطفال ليأخذونها معهم إلي المنزل وتحفيزهم علي المناقشة والتفكير فيما قرأوه .

في دراسة (Norris, 1990) أستخدم برنامج لتدعيم عملية القراءة لدى ١١ طالب من الصف الرابع استغرق البرنامج عشرة أسابيع وتم قياس مهارات العينة في الأداء الشفهي وبعض المقاييس التحصيلية. أختار الباحث ٤ قصص أدبية وقدمها كبديل لبرامج تعرض بالفديو وبرامج الكومبيوتر . وقد وجد أن الأطفال قد تحسنت لديهم مهارة الإستيعاب كما تكون لديهم أتجاه ايجابي نحو القراءة وحب المعرفة من القصص (الكلاسيكيات) وكذلك زيادة

الوعى بأهمية قضاء وقت أطول في القراءة داخل الفصل .

اشارت دراسة (Hale, 1986) إلي أهمية المسابقات التي تقيمها بعض دور النشر عن تصميم بطاقات معايدة في المناسبات الإجتماعية أوتسجيل قصة أعجبت الطفل على شريط كاسيت لأهدائها إلى طفل كفيف البصر، فى تدعيم المهارات المعرفية واللغوية والأجتماعية والوجدانية المختلفة .

وفى دراسة (Rosperg, 1995)بعنوان استخدام قصص الأطفال فى الفصل ذكرت ان القصص الأدبية يمكن ان تكون إطاراً لأكتساب المعارف وتعميقها لدى الأطفال عن طريق : القراءة الجهرية، والقراءة الصامتة، المناقشة الجماعية لكتاب قراءة الأطفال، عرض أو سرد قصص يمكن بعدها مناقشة أوجه الأتفاق والأختلاف في مضمون هذه القصص وجميع هذه الأساليب تؤدي نمو مهارات التعبير ومهارات التفكير والتدريب على التفكير التعاوني (مهارة حل المشكلات).

وفي دراسة (Hippie,1987) بعنوان : أن تصبح قارئا للأدب، ذكر أن المراهقين في حاجة إلى أن يتدربوا على قراءة الأدب ليس فقط من أجل الاستمتاع ولكن أيضاً من أجل تنمية المهارات المعرفية والنمط المعرفي في التفكير ومهارات التفكير المحدد بهدف. هذا يتطلب التدريب على مهارات القراءة.

وقد بحثت دراسة (Cairney, 1990) مدى تأثر الأطفال في الصف السادس الأبتدائي بالقصص التي قرأوها، في كتاباتهم القصصية. وقد جاءت النتائج تشير إلى أن الأطفال الذين قرأوا القصص كانت مهاراتهم التعبيرية أعلى من الأطفال الذين لم يقرأوا القصص.

في دراسة (Casey, 1992) استخدم برنامج كومبيوتر بعنوان (Stories and more) مع مجموعة من الأطفال في تسعة وعشرون فصلا من الحضانة حتى السنة الثالثة الإبتدائية في ست مدارس بكاليفورنيا . وقد تم تجميع ألف قطعة أدبية ألفها أو كتبها الأطفال بناء على هذا البرنامج وقد تبين أن مهارات القراءة والكتابة والتواصل اللفظي وغير اللفظي وكذلك مهارات

وصف الذات لدى هؤلاء الأطفال قد تحسنت.

في دراسة (Lange, 1994) بعنوان تحفيز الطلاب على القراءة الابداعية والتشجيع على حب القراءة على المدى البعيد على اعتبار أنها جانب هام للنمو مدى الحياة. وقد ذكر الباحث أن الملاحظ على تلاميذ اليوم أنهم يقرأون قليلا ويسجلون معلومات مما قرأوا نادراً، ويقومون بالأعمال المسحية عن بعض الموضوعات قليلا. والسبب في ذلك عدم الاهتمام «بالقراءة من أجل المتعة» والسبب معروف طبعا وهو التكنولوجيا المعاصرة وانشغال الكبار بحيث لا يجد الطفل من يشاركه قراءة قصة أو كتاب. طبق الباحث برنامجه على مجموعة من أطفال الصف الخامس وقد تتضمن البرنامج القراءة الجهرية لتشكيلة واسعة من الكتب الأدبية تقرأ عليهم بانتظام وتتم مناقشة أفكارها. وزيارة بعض المؤلفين وتقديم دراسات عنهم، ووجد الباحث بناء على ملاحظات المدرسين والآباء وكذلك السجل الاكاديمي للطلاب الخاضعين للبرنامج ما يأتي:

تزايد عدد الطلاب الذين ينخرطون في القراءة الجهرية (التفاعلية).

زيادة معدل ساعات القراءة.

وتشير دراسة (Roney, 1989) إلى أهمية اجادة فن الحكي (القراءة الجهرية للقصة) في تنمية مهارة القراءة والكتابة لدى الأطفال. ذلك لأن القراءة الجهرية الجيدة تضع المادة المقروءة في إطار يساعد على الفهم والاستيعاب. وهذا ما يجعل الأنشطة التالية لحكاية القصة شفهيا (المناقشة، البانتوميم، الدراما الابداعية) اكثر استيعابا وذات نتائج إيجابية محققة.

وهناك عدد من الدراسات اختبرت دور القراءة الجهرية في نمو العديد من المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية والشخصية مثل: دراسة (Gallas, 1997) عن أهمية الوقت المخصص لقراءة القصص كشيء سحري لفهم ما ليس موجودا في واقع الأطفال. وتصف الدراسة ما قام به أحد المعلمين لمساعدة طلاب أحد الفصول بالصف الثاني الابتدائي على تفهم الهدف من قراءة القصص عن طريق القراءة الجهرية لكل الفصل مما ساعد جميع تلاميذ الفصل على تحسين اعتقاداتهم نحو القراءة مما يحقق ماسماه "بالعدالة التربوية».

وتشير دراسة (Purcell-Gates, 1989) إلى أهمية قصص التراث الشعبي وتفضيل الأطفال لهذا النوع من القصص الذي يعطي لكثير من المواقف الغامضة التي تحدث لهم في حياتهم اليومية معنى. كما أن قراءة هذه القصص جهريا على الأطفال ينمى بصورة ملحوظة مهارات القراءة والكتابة عند الأطفال.

عن فوائد القراءة الجهرية للأطفال بالمدارس الابتدائية ذكر (Trelease, 1989) أن القراءة الجهرية مع الوالدين تنمى التواصل، والاتجاه الإيجابي نحو القراءة وتكوين عادات قرائية تفيد في تنمية الفهم والاستيعاب والتعبير اللغوي الشفهي والكتابي وكذلك تفعل حصص القراءة الجهرية حينما تكون بأسلوب عذب يلمس القلوب (القراءة الجيدة للقصيدة الشعرية تضيف الكثير إلى المعنى).

في دراسة أجراها (Wilczynski, 1994) لتنمية مهارات التواصل لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في منطقة محرومة ثقافيا من خلال القراءة الجهرية بقصد الاستمتاع.

طلب الباحث من الآباء والمعلمين المتطوعين، القراءة الجهرية لعدد من القصص الأدبية الممتعة لمجموعة من الأطفال مع زيادة وقت القراءة الجهرية تدريجيا وكان يدرب الآباء والمعلمين على مهارات القراءة الجهرية.

وبعد فترة كان الأطفال يقومون بالقراءة الجهرية بعد أن شاهدوا النماذج. عندما سئل الآباء عن التغير الذي حدث لهؤلاء الأطفال قرروا أن الأطفال أصبحوا يستمتعوا بالقراءة الجهرية مع الوالدين وأصبح الاهتمام بالقراءة يتزايد وذكر المعلمون أن الأطفال أصبحوا أكثر ثقة كما نمت مهارة القراءة والكتابة بالفصل.

وفي دراسة قام بها (Gipe, 1993) استخدم برنامجا لتنمية حب القراءة الأدبية لأطفال منطقة محرومة ثقافيا. طبق البرنامج عن طريق طلبة جامعيين يقدمون القراءة الجهرية للقصص الأدبية المشوقة للأطفال والبرنامج أعد لكي يستغرق ثلاث سنوات بدأ مع الأطفال بالصف الأول الابتدائي. بعد السنة الأولى وجد الباحث تغيرا في الاتجاه نحو القراءة والكتابة والمعرفة

وقدرات الفهم واللغة الكتابية. إلا أن الأطفال لم ينجحوا في السنة الأولى عندما اعادوا سرد القصة أو حكياتها كتابياً في تضمين القصة كل عناصرها، كما أن البناء القصصي الشفهي والكتابي كان ضعيفا. وبعد السنة الثانية وجد: زيادة في مهارة سرد القصة وعدد الكلمات المدركة وزيادة في مهارة الاستيعاب. بالإضافة إلى المشاعر الإيجابية نحو وقت القراءة وزيادة الاتجاه نحو حب القراءة والكتابة.

عند إعداد مجموعة من الآباء لأحد برامج القراءة الجهرية وجد (Rosow, 1988) أن الآباء الذين لم يقرأوا كتابا في حياتهم والذي وصفهم بأن لديهم أمية قرائية قد تبينوا بعد التعرض للبرنامج أن القراءة زادت تقدير الذات وحب قراءة القصص مع الأطفال.

٢- الدراسات التي اهتمت بنوعيات القصص (أدبية ، علمية، خيالية.. الخ)

في دراسة (Quayhagen, 1992) بعنوان: عودة بالإنسان إلى الإنسانية على جميع المستويات . قامت الباحثة بانشاء مكتبة أدبية، تشجع على حب الأدب واستخدام الخيال، في أحد الفصول بمدرسة ثانوي بحي ننقير. الكتب تم اختيارها من المكتبات التي تبيع الكتب المستعملة. قرأ تلاميذ الفصل روبرت فروست وشكسبير، التلاميذ على الرغم من أنهم يمارسون قراءة الأدب لأول مرة إلا أن أصبحوا يسعون للقراءة ويستمتعون بإحساس جديد بأنهم "يتعلمون". ولأن المعلمة كانت تدرس أدب انجليزي فقد اختارت قصص مثل ايسوب والقصص الكلاسيكية تعلم من خلالها التعبير الأدبي. وكان التلاميذ يستمتعون بالاختلافات التعبيرية في القصص. وقد كانت تكلفهم بكتابة قصص صغيرة كتطبيق للمهارات التعبيرية التي درسوها. وقد دفعهم كل ذلك إلى أن ينتقلوا من قراءة الأدب إلى القراءة في المعلومات العامة والثقافة بمعناها الواسع.

وفي دراسة قريبة من تلك الدراسة قامت بها (Cook, 1993) عن أثر كتب القراءة الخارجية (في المنزل) على نمو الاتجاه نحو القراءة لدى عينات من التلاميذ في مناطق فقيرة

(محرومة ثقافيا) . قامت الباحثة بتوزيع صناديق من القصص الأدبية المنشورة بدور النشر التجارية على عدد من الفصول (ثالثة وخامسة ابتدائي) بعدد من المدارس في ليوس انجلوس وهي منطقة لا يسكنها إلا السود والأسبان والتي تعتبر من المناطق ذات المستوى الاقتصادي الاجتماعي المنخفض. وضعت الصناديق في الفصول وسمح للأطفال أن يأخذونا إلى منازلهم. وبعد عدة أشهر اجريت مقابلات مع ١٠٠ تلميذ من المشاركين في التجربة وقد أوضحت المقابلات ما يلي:

- معظم التلاميذ لا يوجد في منازلهم أية أدوات أو مواد مدرسية .
- ما يعرفونه من قصص يأخذونه من الفيديو أو التلفزيون .
- على الرغم من عدم التمكن من قياس الاتجاه نحو القراءة ألا أن المقابلات أسفرت عن أن الأطفال عبروا عن أهمية قراءة القصص.

وهناك عدد من الدراسات التي أجريت من أجل التثبت من أثر قراءة نوعيات معينة من القصص على نمو المهارات المعرفية والإبداعية واللغوية نعرض لبعضها فيما يلي:

دراسة (Morrow; et als, 1995) عن أثر برنامج تنشيطي يستخدم القصص الأدبي والعلمي على التحصيل الأدبي والعلمي باستخدام عدد من المقاييس التحريرية والشفهية تقيس تحصيل: مفاهيم العلم ، الحقائق العلمية، مهارة القراءة المقننة (من أجل الفهم والاستيعاب) .

وقد تم اختبار عينة الدراسة من ستة فصول بالمستوى الثالث (العدد ٢٨) تم تقسيمهم إلى ثلاثة مجموعات كما يلي:

المجموعة الأولى تعرضت لقراءة قصص أدبية علمية.

المجموعة الثانية تعرضت لقراءة قصص أدبية.

المجموعة الثالثة ضابطة.

وكانت النتائج كما يلي:

تفوقت المجموعة الأولى التي كانت تقرأ الأدب/العلم على العينتين (التجريبية الثانية

والضابطة) في جميع المقاييس ، بينما المجموعة الثانية تفوقت على المجموعة الضابطة في جميع المقاييس التي تقيس المهارات الأدبية ماعدا قياس القراءة المقننة.

لم تكن هناك فروق بين العينات الثلاث بالنسبة للحقائق العلمية التي استخدمت في القصص العلمي. وفي اختبار المفاهيم العلمية تفوقت المجموعة الأولى التي قرأت قصص أدبية علمية على المجموعتين الآخرتين.

في دراسة مصرية قامت بها (آمال محمد بدوي، ١٩٩٦) بعنوان استخدام الخيال العلمي في تدريب الأطفال على التفكير العلمي وتنمية القيم العلمية قامت باستخدام قصص وأفلام عن الخيال العلمي. وكانت العينة عبارة ٣٠ تلميذ سن ١١-١٢ سنة ١٥ ذكور و١٥ أناث تم تقسيمهم إلى عينتين تجريبية وضابطة. وقد أشارت نتائج تطبيق هذا البرنامج إلى تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي والقيم العلمية. كما وجدت ارتباطا دالا بين درجات مقياس التفكير العلمي ومقياس القيم العلمية لدى العينة التجريبية. وجدت أيضاً فروقا داله بين الذكور والأناث في اختبار القيم العلمية لصالح الذكور.

وفي دراسة (ثناء عبد المنعم، ١٩٩٠) بعنوان برنامج مقترح في قصص الأطفال لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي وتأثيره على النمو اللغوي. قامت الباحثة باختيار خمس مجموعات تجريبية ومجموعة ضابطة وقدمت لاربعة من المجموعات التجريبية نوع واحد من القصص: الدينية، الخيالية، الاجتماعية، العلمية، أما المجموعة الخامسة فكانت تقرأ في جميع المجالات المذكورة وكان الهدف من الدراسة هو معرفة أثر هذه القراءات منفردة أو مجتمعة على نمو مهارة الاستماع، القراءة الجهرية، القراءة الصامته ، التعبير الشفهي.

أشارت النتائج إلى أن المجموعة التي كانت تقرأ القصص الاجتماعية تفوقت على جميع المجموعات في جميع المهارات الخاضعة للدراسة، كما تفوقت المجموعات التجريبية جميعا على المجموعة الضابطة في جميع المهارات . تفوقت مجموعة القصص العلمية على باقي المجموعات في مهارة الاستماع والتعبير الشفهي.

في دراسة (محمد عبد المطلب جاد عبده، ١٩٩٠)، بشأن استخدام القصص في تنمية الابداع لدى مجموعة من تلاميذ التعليم الأساسي المحرومين ثقافيا. تم اختيار ثلاث عينات تجريبية وأخرى ضابطة من تلاميذ الصف الرابع بأحدى القرى المحرمة ثقافيا في محافظة دمياط وأعطى للمجموعة الأولى قصص خيال علمي والمجموعة الثانية قصص خيال طليق والمجموعة الثالثة قصص واقعية. واستخدم عدد من مقاييس القدرات الابداعية (الطلاقة، الاصالة، المرونة، التفصيلات) كانت النتائج تشير إلي تميز المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في القدرات الابداعية بعد قراءة القصص. وجد أن المجموعة التي قرأت قصص الخيال الطليق تميزت على المجموعتين الأخرتين (الخيال العلمي، والقصص الواقعية) في الأصالة. كما وجدت أن مجموعة الخيال العلمي تميزت على مجموعة الخيال الطليق في التفصيلات.

في دراسة (Sugarman, 1995) عن البطل الغامض كنموذج يقتدى به الأطفال. في هذا البحث تم قياس آراء الأطفال والراشدين حول الاسباب والفوائد وراء اقبالهم على قصص الألغاز (شارلوك هولمز.. الخ) وأحد الأسباب التي جعلت هذه النوعية من القصص تنتشر هو قدرة الابطال على التفكير لحل المشكلات. فما الذي يستثير الأطفال والراشدين اثناء قراءة هذه النوعية من القصص؟

ذكر الأطفال أنها تجعلهم مترقبين وقلقين على ماذا سيحدث بعد ذلك وهذا يجعلهم شغوفين بالقراءة في هذه القصص، كما ذكروا أن الأبطال يتميزون بالشجاعة والمخاطرة، أما الراشدون فقد ذكروا أن السبب في قراءة هذه النوعية من القصص هو الهروب من الواقع والاستغراق في اللهو والخيال وعن مميزات البطل ذكروا قوة الذكاء وتطوره.

٣- الدراسات التي أهتمت بدور تشجيع الأطفال على القراءة الخاصة والقراءة الجمعية والتمثيل الدرامي.

في دراسة (McGinley; et al, 1991) فحص الجوانب الشخصية والاجتماعية والسياسية فيما يقرأه أو يكتبه الأطفال. فقد تم تعريض مجموعة من الأطفال لبرنامج لتنمية الفنون اللغوية

وكان يطلب من كل فرد في المجموعة أن يقرأ الكتب التي يختارها بنفسه من مجموعة كبيرة من الكتب المتاحة، ويتم تبادل الكتب مع باقي المجموعة ومناقشة موضوعاتها كما كان يطلب منهم كتابة موضوعات عن أسرهم، مجتمعهم، ثقافتهم وتبادل هذه الكتابات مع أقرانهم. استغرقت هذه التجربة سبعة أشهر وكان الباحث يزورهم ٥ مرات شهريا وقد تم اختيار خمس طلاب أجريت لهم دراسة حالة كنموذج لقياس أثر هذا البرنامج على كتابات الأطفال وقراءاتهم. تبين من دراسة الحالة ما يأتي:

- استخدم الأطفال المعلومات التي كانت في القصص في كتاباتهم عن أنفسهم ومجتمعاتهم وثقافتهم.
- ان كتاب واحد يقوم بأكثر من وظيفة في مساعدة الطلاب على الكتابة في الموضوعات الشخصية والاجتماعية والثقافية .
- تبادل الخبرة مع المجموعة ساعد في انجاز مهمة الكتابة .
- كل فرد له طريقته الخاصة في القراءة واختياره الخاص أيضا .
- ساعد البرنامج في تكوين رؤية اجتماعية ثقافية وإلى تحسين العلاقات الاجتماعية.

دراسة (Flennoy, 1992) لتنمية مهارات التواصل لدى مجموعة من الأطفال ذوي التحصيل اللغوي المنخفض من خلال الدراما الابداعية وانماط مختلفة من الكتابة. أجريت الدراسة على ١٢ طفل بالصف الأول من ذوي التحصيل اللغوي المنخفض. هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التواصل من خلال تنمية المعارف وخلق اتجاه إيجابي نحو التعبير اللفظي الشفهي والكتابي من خلال الدراما الابداعية (انظر: عفاف عويس: ، ١٩٨٠) استغرقت الدراسة ثلاثة عشر شهرا وكانت النتائج كما يلي:

- شعر الأطفال بحاجتهم للقراءة الحرة.
- تبادل الأطفال الكتب المفضلة.
- التعبير الكتابي (تحويل القصة إلى نص درامي) أثرى مهارات الأطفال الكتابية.

دراسة (أحمد محمد المهدي إبراهيم، ١٩٩٠) بعنوان تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي استخدم الباحث قصصا تقوم شخصياتها بسلوك المساعدة لتدريب الأطفال على سلوك المساعدة. كانت العينة عبارة عن احد عشر طفلا من الصف الثاني الأبتدائي (كعينة تجريبية)ومثلهم (كعينة ضابطة)واستخدم مقياسا خاصا لسلوك المساعدة .وكانت نتائج هذة التجربة تشير إلى زيادة درجات المجموعة التجريبية عن درجات المجموعة الضابطة على مقياس «سلوك المساعدة» بعد تطبيق البرنامج .

٤- الدراسات التي اهتمت بدور إعادة السرد الشفهي اوالكتابي للقصص بالنسبة للأطفال العادين وذويي صعوبات الكلام وصعوبات التعلم :

دراسة (Minami; etal, 1995) عن العلاقة بين السرد القصصي للأطفال والأحاديث الشفهية بين الأم والطفل في مجتمعين مختلفين. (اليابان، الولايات المتحدة الأمريكية) وجدت الباحثة أن نسبة الكلمات المنطوقة بالسرد القصصي للأطفال اليابانين أقل منها لدى الأطفال الأمريكان. وعند دراسة الحديث الشفهي للأمهات اليابانيات وجد أنهن لا يركزن على تنويع الوصف اللغوي والتمييز بين مترادفات الكلمات على الرغم من أنهن يسمعن للطفل إلا أنهن لا يقمن بتقويم ما يتحدث به الطفل ، على العكس كانت الأمهات الأمريكيات يبذلن مجهودا في تصحيح وتقويم المنطوق اللغوي للطفل وتشجعيه على التفريق بين المترادفات.

وفي دراسة (Gutierrez; et al, 1994) للحكايات التي يعيد سردها مجموعة من الأطفال الأسبان في السنة التمهيدية والسنة الأولى والسنة الثالثة الابتدائية. وجدت الدراسة أن التدريب على إعادة سرد القصص أدى إلى نمو المهارة اللغوية من حيث طول الجملة والمهارة التعبيرية من حيث بنية القصة (التسلسل المنطقي للأحداث) واستخدام الجمل الوصفية والعبارات التساؤلية وكذلك من حيث التركيب النحوي للجمل بالقياس إلى الأطفال الذين لم يستخدم معهم أسلوب إعادة سرد القصص.

وفي دراسة (Envernizzi; et al 1995) عن الأبعاد الثقافية وراء الحقائق المعرفية واللغوية

للسرد القصصي . استخدمت الدراسة مجموعتين من التلاميذ سن ٦-١٢ سنة من مجتمعين مختلفين . وجدت الدراسة اختلافا كيفيا في بناء القصة يرجع إلى الخصائص الثقافية لمجتمعات العينيتين (المعتقدات والاعراف والتوقعات) كما وجدت اختلافا كيفيا في البناء اللغوي راجع إلى درجة الألفه بالأساليب اللغوية (الأدبية) للمجتمع الأمريكي الذي تمثله واحدة من العينتين المستخدمتين في الدراسة.

وفي دراسة (Allen; et al, 1993) كان الهدف منها معرفة مدى فهم الأطفال للانفعالات المتضمنة في القصة ومدى استخدامهم للمحتوى الوجداني والبنية الوجدانية عند إعادة سرد القصة. استخدم في هذه الدراسة عينة من الأطفال سن ٧-١٢ سنة (٣٦ ذكر، ٢٨ أنثى) اشارت النتائج إلى أن جميع الأطفال استطاعوا أن يستخدموا المحتوى الوجداني دون البنية الوجدانية .وكانت الأناث أكثر استخداما للمحتوى الوجداني من الذكور).

الأطفال الذين استطاعوا أن يتعرضوا للبنية الوجدانية في القصص التي سردوها كانوا يتميزون بنسبة عالية من الذكاء اللفظي استخدام التعبيرات الوجدانية في السرد لم يكن من أجل التواصل الجيد مع الآخرين بل لتفريغ النشاط الانفعالي.

في دراسة (Morani; et al 1995) طلب من الاطفال ابداع قصة جماعية من خلال الثنائيات يقومون بسردها معا على الأطفال. كانت العينة ١٢ ثنائي من الصف الثاني الابتدائي، ١٢ ثنائي من الصف الرابع الابتدائي وقد قام الباحث بتصوير السرد الجماعي عن طريق الفيديو بهدف قياس: الابداع التعاوني من حيث تتابع الأفكار وطلاقتها والاختبارات اللفظية الابداعية. وقد تبين أن الابداع التعاوني يؤدي إلى زيادة هذه المهارات (ابداع قصة جماعية، أداء القصة عن طريق (الديالوج).

٥- الدراسات التي اهتمت بدور القصص مع الأطفال ذوي صعوبات الكلام أو صعوبات التعلم:

دراسة (Mcfadden; et al 1996) عن مدى جودة الانتاج القصصي المنطوق والمكتوب لدى عينة من الأطفال ذوي اضطرابات لغوية سن ٩-١٢ سنة مقارنا بانتاج مجموعة مماثلة من الأطفال العادين. طلب من كل طفل سرد قصتين شفهيتين وكتابة قصتين تحريريتين بالاستعانة بمجموعة من الصور عن كل قصة. وكانت المعايير التي يحكم من خلالها على جودة الانتاج هي معايير الشكل والمحتوى وقد أشارت النتائج إلى أن قصص الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية كانت أقل تعقيدا من حيث البناء القصصي ، حيث استخدمت الدرجة الكلية للجودة اللغوية للحكم على جودة البناء القصيي. وهذا يعني أن المهارات اللغوية تساعد على أحكام البناء القصصي.

في دراسة (Sterevy; et al, 1994) نبهت إلى أهمية السرد الشفهي للقصص على نمو الأطفال على الرغم من أن المتغيرات التكنولوجية والمناهج الدراسية المعاصرة لا تشجع على ذلك وركزت بصفة خاصة على أهمية السرد الشفهي للقصص في التغلب على صعوبات اكتساب اللغة والتهيؤ للدور المدرسي الاكاديمي.

دراسة (Scott; et al, 1995) قامت بمقارنة الحكايات الشفوية التي يسردها مجموعة من الأطفال المتلعثمين والعادين (سن ٦-٩ سنوات). وقد وجدت الدراسة ثلاثة مستويات من الأداء لدى الأطفال المتلعثمين أرجعها إلى أن هناك ثلاث مستويات من الخلل اللغوي لدى المتلعثمين مما يدل عى أن درجة التلعثم تؤثر على السلاسة في الحكي.

وفي دراسة مشابهة قام بها (Lilesi; et als, 1995) على عينة من الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية والعادين سن ٨-١٣ سنة استخدم الباحث ثلاثة عينات من الانتاج القصصي المكتوب لكل من العينتين وقام بتحليل محتوى القصص من حيث: المحتوى اللغوي، من حيث بنية المحتوى وبنية الجملة. وقد تبين أن بنية الجملة هي العامل الأهم في مشكلة

الاضطرابات اللغوية حيث لم يجد فروقا في بنية المحتوى بين الأطفال ذوي الاضطرابات اللغوية والعاديين. وهذا يشير إلى أن الممارسات الشفهية والقراءة الجهرية تنمي المهارات اللغوية من حيث بنية الجملة لدى الأطفال ذوي الاضطراب اللغوي.

الدراسة الأخيرة في هذا الجزء هي دراسة (Morrow; et als, 1992) والذي بحث فيها أثر إعادة سرد القصة على تنمية الفهم والتعبير اللفظي الشفهي لدى مجموعات من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم. وقد أشارت النتائج إلى أن إعادة سرد القصص وكتابتها قد زاد معارف الأطفال وفهمهم لبنية القصص مما أثر بدوره على تحسين المهارات القرائية والكتابية الأكاديمية.

وتختم هذا الجزء من الدراسات التي أهتمت باعادة سرد القصص من جانب الأطفال بدراسة (Caine; et al, 1996) فقد استخدمت ثلاثة مجموعات من الأطفال كما يلي:

١٦ طفل سن ٧-٨ سنوات من ذوي المهارة الاستيعابية الضعيفة

١٢ طفل سن ٧-٨ سنوات دربوا على مهارة القراءة الدقيقة

١٥ طفل سن ٦-٧ دربوا على مهارة الفهم.

طلب من المجموعات الثلاث حكاية نوعين من القصص في النوع الأول يعطي للطفل مجموعة من الصور المتتابعة (القصة معروفة) ويعطي له في النوع الثاني عنوانا لقصة معروفة اشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

- الفروق بين الأطفال كانت في جودة البناء القصصي خاصة بالنسبة للقصص التي يحكيها الطفل من عنوان يعطي له.
- كانت قصص الأطفال ذوي القدرة الاستيعابية الضعيفة والأطفال الأصغر سنا أقل جودة من قصص الأطفال الذين دربوا على مهارة القراءة الدقيقة. وهذا يعني أن التدريب على القراءة الدقيقة يساعد على تنمية مهارة الفهم والاستيعاب وأن هذه المهارة تنمو بزيادة السن وليس بالتدريب المبكر طبقا لمبدأ (النضج والتدريب).

تبين لنا من العرض السابق ما يلي:

- أن اهتمامات الباحثين في مجال دور القصة في تنمية المهارات المختلفة لدى أطفال المدرسة الابتدائية . انصب على توضيح دور القراءة الجهرية في الفصل والمنزل ومكتبة الحي. واهتمت هذه الدراسات بتوضيح دور القراءة الجهرية الممتعة أو الماهرة. وقد اشارت هذه الدراسات إلى دور القراءة الجهرية للقصص في تنمية جميع الجوانب المعرفية، اللغوية، الاجتماعية، والوجدانية فالقراءة الجهرية في مجال تنمية المهارات المعرفية تؤدي إلى نمو مهارات الفهم والاستيعاب وحب الاستطلاع والتفكير المحدد واكتساب الحقائق وزيادة المعارف.

وفي مجال تنمية مهارات القراءة والكتابة وجدت أن القراءة الجهرية تؤدي إلى نمو مهارات القراءة الجهرية والصامتة، التعبير الشفهي والكتابي، والفني.

وفي المجال الاجتماعي اشارت إلى أن القراءة الجهرية تساعد على نمو المفاهيم الاجتماعية والاحكام الخلقية، احترام اختلاف الآخر، التواصل اللفظي وغير اللفظي، التفكير التعاوني والمناقشة الجمعية وحل المشكلات جميعاً.

وفي المجال الوجداني وجد أنها تنمي مهارة وصف الذات والقراءة من أجل الاستمتاع وتعميق الهوايات وتقدير الذات والثقة.

- أما عن دور موضوعات القصص في تنمية المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية والوجدانية فقد أشارت الدراسات التي تم عرضها إلى ما يأتي:

القصص الأدبي يؤدي إلى نمو مهارات الكتابة التحريرية والبحث عن المعلومات العامة المرتبطة بالثقافة المجتمعية وكذلك الحقائق والمفاهيم .

القصص الأدبي/ العلمي تنمي مهارة الكتابة ومهارات فهم الحقائق العلمية ومفهوم العلم والقراءة الدقيقة، مهارات الانصات، والتعبير الشفهي والقدرة على إدراك التفصيلات.

القصص الاجتماعية تنمي الإنصات والقراءة الجهرية والقراءة الصامتة والتعبير الشفهي.

القصص الخيالية : تنمي الأصالة.

الألغاز: تنمي مهارات حل المشكلات ومفهوم الشجاعة والمخاطرة والقلق الذي يسبق حل المشكلات .

- بالنسبة لدور التشجيع على القراءة الخاصة والقراءة الجمعية أو التعبير الدرامي عن القصص فقد وجد أن القراءات الخاصة تساعد على التعبير اللغوي الحر، نمو الفنون اللغوية التعبيرية، التواصل والسلوك الأجتماعي المناسب، نمو اتجاه نحو تحسين العلاقات الأجتماعية ، الإرتباط بلغة ومفاهيم الثقافة السائدة في المجتمع .
- بالنسبة لاعادة السرد الشفهي والكتابي بالنسبة للأطفال العادين والأطفال ذوى صعوبات الكلام أو صعوبات التعلم فقد تبين فائدة اعادة السرد الشفهي والكتابي بالنسبة للأطفال العادين في تنمية المهارات اللغوية وكم الحكى طول الجملة وتركيبها النحوي والتسلسل المنطقي للأحداث والعبارات الوصفية الإبداعية والتساؤلية ومهارة الابداع التعاوني وتتابع الأفكار وطلاقتها . وفهم الانفعالات والتعبير عن المحتوى الوجداني وإن كان التعبير عن البنية الوجدانية أصعب ويحتاج إلى نسبة ذكاء أعلى.
- وبالنسبة للأطفال ذوي صعوبات الكلام أو صعوبات التعلم فقد وجد عند مقارنتهم بالأطفال العادين أن المحتوى اللفظي والبناء الشكلي للجمل لدى الأطفال ذوي صعوبات الكلام أضعف من العادين وإن كان البناء القصصي لا يختلف عن الأطفال العادين. وبالنسبة للأطفال ذوي صعوبات التعلم فقد أفادهم إعادة السرد في زيادة الفهم والتعبير اللفظي الشفهي ومهارات القراءة والكتابة. كما أشارت الدراسات إلى أن السن الأصغر يجد صعوبة في الاهتمام بالبناء القصصي في إعادة السرد.

خامساً: خاتمة ومقترحات بحثية وتوصيات:

قدمت هذه الورقة رؤية نظرية نفسية حول قصص الأطفال كوسيط ثقافي يتعلم منه الأطفال "ذاتياً" الكثير من المهارات المعرفية و الإجتماعية و الوجدانية.

و التعلم الذاتي تعلم مقصود من جانب المتعلم و ليس من جانب المعلم .و هو مبني على خبرة المتعلم الذاتية . وهو اتجاه جديد نوعاً في التربية، نبهت إلية النظريات النمائية التي اهتمت بالانسان كوحدة متكاملة مدفوعة لتحقيق الإرتقاء والنمو المتكامل ويدعو إليه الخبراء التربويون حتى في البلاد الأجنبية التي سبقتنا في تطبيق المناهج التربوية الحديثة .

وقد عرضت الورقة لنظرية ماسلو في الاحتياجات النفسية «تحقيق الذات» ونظرية باندروا في التعلم الاجتماعي «الكفاءة الاجتماعية» ونظرية اريكسون النفسية الاجتماعية «الهوية الذاتية» ونظرية بياجيه المعرفية التطورية «التوازن المعرفي» ونظرية كوهلبرج في نمو الحكم الخلقي «التوازن القائم على العدل». وأوضحت كيف يمكن أن يكون لقصص الأطفال دورا في نمو المهارات التي تقود الطفل إلى تحقيق هذه الأهداف النمائية الذاتية كما قدمت تصورا مقترحا لما يمكن أن تفيد منه القصص في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية بناء على هذه النظريات.

استعرضت الدراسة بعد ذلك الدراسات التطبيقية التي استخدمت القصص في تنمية المهارات المعرفية والوجدانية والمعرفية في مرحلتين نمائيتين: ما قبل المدرسة . والمدرسة الإبتدائية. على مدى العشر سنوات السابقة.

بالنسبة للدور القصصي في تنمية المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدى أطفال ما قبل المدرسة فقد تم تصنيفها في هذا العرض إلى أربعة تصنيفات بناء على الأساليب أو البرامج التي ابتعت لتنمية المهارات كما يلي:

١- دراسات استخدمت «الحكي» للأطفال.

٢- دراسات اعتمدت على تقييم اعادة الحكي من جانب الأطفال.

٣- دراسات اعتمدت على تقديم صور أو عنوان لقصص مألوفة. وقيمت «فكي» الأطفال هذه القصص.

٤- دراسات اعتمدت على تقييم أنشطة الأطفال الفنية بعد حكي القصص لهم.

وقد تبين من استعراض هذه الدراسات أن نمو المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية يعتمد في هذه المرحلة على سن الطفل، وجاذبية الحكي، والانشطة المصاحبة والتالية لسماع الطفل للقصة. وعلى تدريبه على إعادة ما استمع إليه. وتنمي القصة باستخدام هذه الأساليب المهارات اللغوية الشفهية التي هي مهمة نمائية أساسية في هذه المرحلة والخيال والدور الجنسي والتحدث أمام الآخرين والتعبير عن الذات. ويفيد الطفل إعادة حكي القصص التي استمتع إليها بطريقة مشوقة أكثر من إعطائه صور يحكي منها أو عنوان يحكي عنه قصة حتى ولو كانت الصور أو العنوان لقصص مألوفة لديه.

أما بالنسبة للدراسات التي اهتمت بدور قراءة القصص في سن المدرسة الابتدائية فقد تم تصنيفها أيضاً بناء على الأساليب أو البرامج التي استخدمت في تنمية أو تقييم ناتج استخدام هذه البرامج والأساليب على المهارات المعرفية والوجدانية والاجتماعية كما يلي:

١- الدراسات التي اهتمت بتوضيح دور القراءة الجهرية للقصص من قبل الراشدين.

٢- الدراسات التي اهتمت بدور موضوعات القصص (قصص علمية، أدبية، اجتماعية، خيالية.. الخ).

٣- الدراسات التي أهتمت بدور تفضيلات الأطفال لنوعيات القصص والمناقشات الجمعية وتبادل الخبرات القرائية والتمثيل الدرامي للقصص.

٤- الدراسات التي اهتمت بدور إعادة السرد الشفهي والكتابي.

وبصفة عامة تبين أهمية هذه البرامج والأساليب في تنمية مهارة القراءة والكتابة التي هي مهمة نمائية أساسية في هذه المرحلة والتي عن طريقها ينمو العديد من المهارات المعرفية

والاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال بل ساعدت في التغلب على بعض مشكلات صعوبات التعلم.

ويبدو أن طفل المدرسة الابتدائية يكون مهيأ أكثر للاستفادة من البرامج والأساليب التي تعتمد على القصص إلا أن حب القراءة والاستمتاع بها ينبغي أن يبدأ قبل هذا السن فقد صرفت التكنولوجيا الحديثة الأطفال عن القراءة. ولهذا فقد تنبهت البلاد الأجنتبية "بناء على ما تم عرضه" إلى أهمية الدور الذي تلعبه الأسرة والفصل الدراسي ومكتبة الحي في إعادة الاهتمام بالقراءة ليس من أجل المعارف فقط بل من أجل النمو المتكامل للانسان المتفرد الأصيل.

موضوعات بحثية مقترحة:

لقد تبين لنا مما اطلعنا عليه قلة الدراسات المصرية والعربية عن دور القصة في نمو المهارات اللغوية المعرفية والاجتماعية والوجدانية لدى الأطفال. فما أمكننا الإطلاع عليه من الدراسات المصرية والعربية مرتبطا بهذا الموضوع أربعة دراسات فقط ثلاثة منها اجريت في عام (١٩٩٠) وواحدة في (١٩٩٦). وهي دراسات اهتمت بالمدرسة الابتدائية وموضوعاتها عن دور القصة في تنمية التفكير العلمي والقيم العلمية (آمال بدوي ، ١٩٩٦) ودور نوعيات القصص في تنمية المهارات اللغوية والمعرفية (ثناء عبد المنعم، ١٩٩٠) ودور القصة في نمو القدرات الابداعية (محمد عبد المطلب، ١٩٩٠) ودور القصة في تنمية سلوك المساعدة (أحمد محمد المهدي إبراهيم، ١٩٩٠). وعدد قليل بالنسبة لأهمية دور القصة في التربية.

حقا أن مثل هذا النوع من البحوث يحتاج إلى حماسة ذاتية من الباحث لكنه يحتاج أيضاً إلى دعم كليات التربية ووزارة التربية والتعليم بل ودعم الهيئات التي تهتم بموضوع قصص الأطفال ، الهيئة العامة للكتاب، برنامج القراءة للجميع، بل دور النشر الكبيرة مثل دار المعارف، الأهرام.. الخ. ويؤيد هذا أن معظم البحوث الأجنبية التي أجريت في أمريكا كانت من خلال مؤسسات إعلامية ودور نشر قطاع خاص تدعم الباحث من أجل أن تعرف لمن وكيف تسوق كتبها.

وفي تصوري أن تشجيع طالب الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراه) على إجراء البحوث التجريبية التي تعتمد على «عينات صغيرة» سوف يجعل هؤلاء الطلاب يقبلون على اجراء عدد من البحوث الهامة المتنوعة التي يحتاجها التدريب على المهارات المعرفية والاجتماعية والوجدانية من خلال القصص بمرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية حسب ما يتناسب مع المرحلة النمائية من هذه المهارات (انظر: جدول ١ ، ٢) على سبيل المثال:

١- مهارات حل المشكلات جمعيا من خلال المناقشة وتبادل الأفكار حول القصص التي يفضلها الأطفال.

٢- مهارات التواصل، والتفاعل في العلاقات الاجتماعية، سلوك المساعدة، سلوك التعاون، وادراك الآخر.

٣- مهارات المبادأة، الكفاءة، ضبط الانفعلات... الخ.

٤- مهارات القراءة والكتابة النقدية والأدبية والإبداعية.

التوصيات:

سوف اكتفي هنا بثلاثة توصيات أرى أننا بحاجة شديدة إليهم، كما أرى أن تنفيذها لن يكلف المقتنعين بأهميتها شيئا سوى الإيمان برسالة التربية وبحق الأطفال في فهم لغتهم والاعتزاز بها. وحقهم في التعلم الذاتي بطريقتهم وحسب احتياجاتهم.

١- الاهتمام بحصص القراءة و"التعبير الشفهي" بالمدارس .

٢- تدريب المعلمين وأمناء المكتبات على مهارات القراءة الجهرية «وأن انسى لا أنسى مدرس اللغة العربية الذي كان يقرأ لنا قصائد الشعر الجاهلي» بتركيباتها اللغوية المعقدة" فيؤثر فينا ويجعلنا نحفظها ونتذوقها ونستخدمها في موضوعات التعبير.

٣- اهداء المعلمين الممتازين في الدورات التدريبية والمحبين للقراءة الحرة والمؤمنين بفائدتها بالنسبة للطفل خاصة في المناطق المحرومة ثقافيا «مكتبة من قصص الأطفال" يضعها في فصله يستعير منها الأطفال ما يشاؤون إلى منازلهم، تمهيداً لأن نحقق حلم أن يكون لكل



بارا (عامين ونصف)
تحكى العنزات الثلاث
الذئب .

لاحظ: المهـ
الحركيه ا
تسبق الم
اللغويـ

فصل مكتبته الخاصة وأظن أن مشروع سوزان مبارك القراءة للجميع يستطيع أن يطبق التوصية الثانية والثالثة. أما التوصية الأولى **فهي** مهمة وزير التعليم.

ناقص من اصل أصلا /

المراجع

- أحمد محمد المهدي إبراهيم، «دراسة في تنمية السلوك الاجتماعي الإيجابي عند أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي»، دكتوراه (غير منشورة)، كلية البنات جامعة عين شمس (١٩٩٠).
- آمال صادق وفؤاد أبو حطب، «نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين»، القاهرة: الانجلو (ط٣) (١٩٩٥).
- جان بياجيه، ترجمة سيد غنيم، «سيكلوجية الذكاء»: دار المعرفة (١٩٧٨).
- رمزية الغريب، عفاف عويس، :«مضمون قصص الأطفال منذ كامل كيلاني»، القاهرة: المركز القومي لثقافة الطفل، ندوة كامل كيلاني (١٩٨٢).
- طلعت منصور، «التعليم الذاتي وارتقاء الشخصية»، القاهرة :الانجلو (١٩٧٧).
- علي الحديدي، «في أدب الأطفال»، القاهرة: الانجلو (١٩٧٦).
- عفاف عويس، «دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل»، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الحلقة الدراسية الأقليمية لعام (١٩٨٥)، بعنوان القيم التربوية في ثقافة الطفل، مركز تنمية الكتاب العربي. (١٩٨٧).
- عفاف عويس، شاكر عبد الحميد، «القراءات المفضلة للأطفال»، القاهرة. المركز القومي لثقافة الطفل، ندوة كامل كيلاني. (١٩٨٢).
- ــــــــــ: «تنمية القدرات الابداعية للأطفال عن طريق النشاط الدرامي الخلاق»، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس (١٩٨٠).
- ــــــــــ: «تنمية اتجاهات الأطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة»، رسالة دكتوراه غيرمنشورة،كلية البنات جامعة عين شمس (١٩٨٤).
- ــــــــــ: «ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات»، القاهرة: مكتبة الزهراء، ط٢، (١٩٩٢).

- ـــــــــــــــ: «الخيال القصصي المنطوق للأطفال س ٤-٨ سنوات»، دراسة في تحليل مضمون -٣٦٥- قصة من خيال الأطفال، المركز القومي لثقافة الطفل (١٩٩٢).
- محمد عبد المطلب جاد عبده، :«استخدام القصص في تنمية الابتكارية لدي تلاميذ التعليم الأساسي المحرومين ثقافيا»، (دراسة تجريبية)، ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة المنصورة، (١٩٩٠).
- ليندا دافيدون، ترجمة سيد الطواب، «مدخل علم النفس»، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع (ط٣) (١٩٩٢).
- لجنة وضع استراتيجية لتطوير التربية في البلاد العربية، «مشروع التقرير النهائي». القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٧٦).
- هيفاء أبو غزالة، وآخرون: «دليل المعلمة لمرحلة رياض الأطفال»، الأردن، منظمة الأمم المتحدة للطفولة. (١٩٩١).
- وفاء طيبة، «علم نفس اللعب في مرحلة ما قبل الدراسة»، الرياض: دار الهدى (١٩٩٨).

Allen,- Nicholos-B.; Bradley,- Benijamin-s. "The place of emotion in stories told by children : An exploratory study". Journal-of- Genetic-Psychology; Sep. Vol. 154 (3) 397-406 (1993).

Bandura, A., and Walters, R., Hy: "Social Rearing and personality Development", New york: Hoit Rinhart and Winston. (1963).

Bandura, A., :"The self system in reciprocal determinism". J. American psycohol ogist, 33, 344- 358 (1978).

Bandura, "A Social Foundation of thought and action. A Social cognitive theory". Englewood cliffs, NJ: prentice- Hall. (1986).

Butler , Dorothy: "Reading Begins at home." J. Theory into practice, Vol 21-4 pp 308-14 (1982).

Bretherton, I. "Family Relationships as represented in a story Completion task thirty-Seven and fifty-four months of ego" J. New diractions for child development. Vol. 48, pp85-106 (1990).

Bornens,M: "Problems Grought about by reading a seqhance of pictures" J. of experimental child psychology, Vol. 49,pp. 189-226. (1990).

Crais,- Elizabeth- R.; Lorch,- Nina. "Oral narratives in school-age children." Topics-in- Language- Disorders; May Vol. 14(3) 13-28 (1994).

Cairney, Trevor: "Intertextuality: "Infections echoes from the past" Reading teacher Vol 43 nr pp 478-84 (1990).

Cain,-Kate; Oakhill,- Jane. "The natur of the relationship between Comprehension skill and the a bility to tell a story" British-Journal of -Developmental- Psychology;. Jun. Vol. 14(2) 187-201 (1996).

Carol, F. "Telling and Retelling": Educational Implications of children's oral stories Reading; Vol. 27, pp-14-20, (1993).

Cook, Lenora: "The effect of tradebooks for home reading" J. the reading attitudes of Non-white 3rd-5th graders". April (1993).

Casey, Jean M. "Writing to read in the classroom: a literature-based writing literacy environment- Simi star project report". Oct (1992).

Dedicatt, W: "The educational value of written and oral storying" J-Reading teachers, Vol. 22, pp. 89-95 (1988).

Diffily, Deborah: "Kindergartners' Concept of author: Comparison between adevelopmentally appropriate classrom and atraditional classroom". Journal Announcement, Research Report. Aug (1992).

Drsolini, M: "Pragmatic amanueasis and story comprehersion in preschool age children" J. of Italian language, Vol. 21, 179-196. (1988).

Doiran, R and Shapiro, J: "Home literacy enviroment to children" J. Reading psychology, Vol. 9,pp. 187-202 (1989).

Duncan, R.,: "An examination of vygo tsky, S theory of children's private speech" J. child development, pp-18-20 (1991).

Gallas, Karen: "Story time as a Magical act only to the initiated : What some children Don't know about power and may not find out." J- Language Arts, Vol 74-4pp 248-254 (1997).

Gipe, Joan p.; And others: "Literacy grouth of urban At-Risk" children taught by university students using literature-based instruction". paper presented at the Annual Meating of National Reading confrence. Dec (1993).

Gregory, C: "Child made", teachers and writes . Magazine, Vol. 21,pp-5-8. (1990)

Goodsitt, J: "Interaction between mothers and preschool children when reading anvil and familiar book", J. International of behavioral development, Vol. 11, pp 489-505 (1988).

Gutierrez-Clellen,- Vera- F.; Holstetter,- Richard: "Syntactic complexity in Spanish narratives: Adevelopmental study." J. of speech- and- Hearing - Research; Jun Vol 37 (3) 645-654 (1994).

Erickson, E. H.g: "Toys and Reasons", New york: Nortan (1977).

Erickson, E. H.g: "Identity and Life", New york: Norton (1980).

Goodwill industries of pittsburgh,
"Family literacy for parent in bridge housing" Sponsoring Agency: Pennsylvania state dep. of education, Harisburg. Bureau of adult basic, PA. Jun (1993)

Flennoy, Audrey J: "Improving communication skills of first grade low achievers through whole language, J. Creative drama, and different styles of writing" (1992).

Hale, Robert D.: "Musings" J Horn Book Magazine, Vol 62-4 pp483-85 (1986).

Housendorf,- Heiko; Quasthoffm -Uta-M. "Children's storytelling in adult-child interaction. Three dimensions in narrative development in asocial contect." Journal-of-Narrative - and - Life- History' Vol. 2 (3) 293-306 (1992).

Havighurst, R.J., "Human Development and Education, New york; Longmons and Green. (1953).

Henche, R: "Who Me? individual differences in preschool children's undersandings of rice and mean attributes in the self" J. developmental physchology, pp-22-44. (1990).

Hillier, Claire: "Becoming aliterary reader" J. English in Australia, n 81 pp 37-41 (1987).

Huffine, K and Ellis, D: "Stories that sing: Stimulating oral language in young children" paper presented at the annual conference on piagation, Los anglos. (1979).

Hurlock, E.B. "Developmental psycology, New york: McGraw-Hill. (1980).

Learning to be: "The world

"International Commission on Development of Education Today and Tomorrow", Paris: UNESCD, London, ~George G. Harper and Co. Ltd, (1972).

Invernizzi,- Marcia-A.; Abouzeidm- Mary-p. "One story map does not fit all: Across- Cultural analysis of children's written story retellings". Journal-of- Narratire- and- life- History; vol. 5(1) 1-19. (1995).

Ishee, N and Gold haber, J:" Story Re-Enactment: let the playbegin". J.young children, Vol 45, pp-70-75. (1990).

Jensen, L and Hughston, K: "The relationship between type of sanction, story content and children;s judgment which are independent of sanction: J. of gentic psychology, Vol 122, pp. 49-54. (1973).

Kay- Raining-Bird,- Elizabeth; Vetter, - Delores- Kluppel. "Storytelling in chippewa-Cree children". Journal-of-spech and -Hearing-Research; Dec. Vol. 37(6) 1354-1368 (1994).

Kohlberg, L., and tutiel, E: "Moral development and moral education, In G., Lesser (ed) psych. and education practice". chicago; Scott fores men (1971).

Lange, Ronald: "Improving student Interest in recreational reading". M.A. Research project, saint xavier university. Apr (1994).

Liles- Betty-Z.; Dubby,- Robert-J.; Merritt, - Donna- D.; Purcell,- sherry-L. "Measurement of narrative discourse ability in children with language disorders" Journal - of- speach- and - Hearing- Research; Apr. Vol. 38(2) 415-425. (1995).

Lehr,s: "Literature and the constuction of meaning: The preschool child's devloping sense of thewe", J. of research in childhoad eduction, Vol 5,pp-37-46 (1990).

Lyytinen,- paula; Rasku-Puttonen, - Helena; Ahonen,- Timo; poikkeus,- Anna-Maija' et-al. "Task-related variation in communication of mothers and their sons with learning disability".European-Journal-of-psychology-of Eduction; Mar. Vol. 10(1) 3-12. (1995).

Malouff, J., "Helping young children overcome shyness", Nova southeastern uni., landerdele, florida (1998).

Mcginley, William; Kamterelis, Georgy. "The personal, Social, and political functions of young children's reading and writing". Dec (1991).

Maslow, "Motivation and personality" (2nd ed) New york: Harper and Row. (1970).

Miller, pand peggy. J: "The Novated self: young children's construction of self in relation to other converstional stories of personal experience" J. Merrill-palmer Quarterly, Vol 38, pp. 45-67. (1992).

Mistry, J and Herman, H., : "Develooment of preschoolers picture elicited narrative" J. child development, pp 11.18-21 (1991).

Michal,W., : "Introduction to personality", New york : Hait Rine-hert and winston. (1971).

Mcfedden, - Teresa-Ukrainetz; Gillam,- Ronald-B, "An examination of the quality of narratives produced by children with language disorders". Language,- Speech,- and- Hearing- Services-in-Schools; Jan. Vol. 27(1) 48-50 (1996).

Minami,- Masahiko; Mccabe,- Allyssa. "Riceballs and bear hunts: Japanese and North American family narratire patterns". Journal-of-child-Language; Jun Vol. 22(2) 423-445- (1995).

Morrow, - Lesely- Mandel; Sisco,- Linda-J-, Smith,- Jeffrey- K: "The effect of mediated story retelling on listening comprehension, story structure, and oral language develoment in children with learning disabilities". J. National - Reading- Conference- Yearbook; No 41 435-443 (1992).

Morani,- Raimonda; Pontecorvo,- Clotilde "Invenzione scries in children's dyads". J. Eta-evolutiva; Jun No 51 81-92. (1995)

Morrow, Lesley Mandel' And other "The effect of aliterature- based program integrated into literacy and science instruction on achievement, use, and attitudes toward literacy and science." Reading research Report No 37. National Reading Research center, Athens, Ag; National Reading Research center, Collge park, MD. (1995).

Morion, L and Aries, E: "Gender differences in preschool children's Narrative fantasy" J. psychology of women Quorterly, Vol. 13, pp 293-306. (1989).

Norris, Paula Jean : "children at -risk Program (C.A.RP.): reeling kids in through reading" M.S. Practicum, Uova university. Aug (1990).

Nuboru, T. and Tsukiko, S. "young children 's Remembrance of and animated story: The difference in Reproduction to different Listeners" aja Abstract of journal Article" Vol., 39, pp 61-73 (1996).

O'leary, John Daniep. "Creating alove of reading" susciter le Gout de la lecture" National Literacy secrerariat, Uttawa (ontario). (1991).

Purcell-Gotes, Victoria: "Fairy tales in the clinic: chiladren seek their own meanings". J. Children's literature in education, Vol 20 n4 pp 249-54 (1989).

Quayhagen, patricia A: "Returning the human to the humanities at all levels. " paper presented at annual meeting of the college english association. Mar (1992).

Rosberg, Merilee "Using children's literature in the classroom". Position paper, teaching Guide. (1995)

Rosow, La vergne: "Adult illiterates offer unexpected cues into the reading process" J. of reading , Vol 32 n2 pp 120-24 (1988).

Roney, R. Craig: "Back to the basics with storytelling" J. Redding techer, Vol 42 n7 pp 520-23 (1989).

Ross, M: "Are story preferenes sex linked for 2 and 3 years old and for 4 and 5 years old?" Research report present at the national center for educational research and development, New York, (1976).

Scott, - Lisa ; Healey,- E.- charles; Norris, - Janet-A. "Acomparison between children who stutter and their normally fluent peers on a story retelling task." Journal-of- Fluency - Disorders; sep. Vol. 20 (3) 279-292 (1995).

Shopiro, L and Hudson, J: "Tell me a make believe story coherence and cohension in young children's picture-Elicited Norration". J. developmental psychology, Vol. 27, pp. 60-74 (1991).

Silliman,- Elaine- R,; Diehl,- Sylvia- F.; Aurilio,- Margaret- K.; Wilkinson,- Louise-c, et-al. "Geetting the point: Anarrative journey into the athabaskan Culture". Topics-in-Language- Discorders; Aug-Vol, 15(4) 30-53 (1996).

Staiger, Ralphc. "Develping the reading habit in children . Literacy Lessons" Internationalbureau of eductaion, Geneva (Switzerland). (1990).

Strevy,- Deborach; Aldridge,- Jerry. "Personal narrative themes of African-American mothers". perceptual-and-Motor- Skills; Jun Vol. 78 (3,pte), Spec Issue V.11, pp43-114 (1994).

Strickland, D and Morrow, L: "Interactive experiences with story Book reading" Reading teachers, Vol 42, pp 322-323 (1989).

Sugarman, Sally: "The Mysterious case of the detectire as child here: Sherlock holmes, "Encyclopedia Brown and Nancy dew as Role Models? (1995).

Summers, M. :" The story preferances of preschool children", paper presented at the Biennial meeting of the south weste society for research in human development San antonio 6-8 (1986).

Thomas, Jone Resh: "Books in the classroom: unwearing the raimbow." Horn Book Magazine V. 63-6 pp 782-87 (1987).

Throne, J: "Becoming a kindergarten of Readers". J. young children, Vol 43, pp. 10-16 (1988).

Trelease, Jim: "The New read-aloud handbook" Viking : penguin (1989)

Trelease, Jim: "Jim trelease speaks on reading aloud to children". J. Reading teacher, Vol 43 n3 pp 200-06 (1989).

Wallon, T., "Children and Book" (7th ed) New york: Scott and company (1978).

Waldon, Mary Ann: "Whole language approach applied (Research into practice)" J. Reading psychology, Vol gn3 pp 259-65 (1988).

Wilcznski, Elaine L: "Enhancement of Communication development of primary grade, At-Risk children through reading aloud for pleasure: practicum, Nova southeastern university(1994).

Wixcon, S: "you are astory teller" paper presented at the confernce of the kansas association for the Education of young children (1990).

Webb, R: "Picture books that bring comperhension to life" J. childhoad education, Vol 63, pp. 362-365. (1987).

Zucchermaglio, C: "From oral to written language: preschool children dictating stories" J. of reading behavior, Vol. 21, pp 109-126 (1989).